

Tilburg University

Van je woorden kun je leren

de Blok, Tjerk

Publication date:
2019

Document Version
Publisher's PDF, also known as Version of record

[Link to publication in Tilburg University Research Portal](#)

Citation for published version (APA):
de Blok, T. (2019). *Van je woorden kun je leren: Een onderzoek naar leerbelemmerend communiceren in managementteams*. [s.n.].

General rights

Copyright and moral rights for the publications made accessible in the public portal are retained by the authors and/or other copyright owners and it is a condition of accessing publications that users recognise and abide by the legal requirements associated with these rights.

- Users may download and print one copy of any publication from the public portal for the purpose of private study or research.
- You may not further distribute the material or use it for any profit-making activity or commercial gain
- You may freely distribute the URL identifying the publication in the public portal

Take down policy

If you believe that this document breaches copyright please contact us providing details, and we will remove access to the work immediately and investigate your claim.



Van je woorden kun je leren

**Een onderzoek naar
leerbelemmerend communiceren
in managementteams**

Tjerk de Blok

Van je woorden kun je leren

Een onderzoek naar
leerbelemmerend communiceren in managementteams

Tjerk W.A. de Blok
2019

ISBN 978-94-6375-667-9
Copyright © 2019 Tjerk de Blok

All rights reserved. No part of this book may be reproduced or utilized in any form or by any means, electronic or mechanical, including photocopying, recording, or by any information storage and retrieval system, without permission in writing from the publisher.

Van je woorden kun je leren

Een onderzoek naar
leerbelemmerend communiceren in managementteams

Proefschrift

ter verkrijging van de graad van doctor
aan Tilburg University,
op gezag van de rector magnificus,
prof. dr. K. Sijsma
in het openbaar te verdedigen ten overstaan van een
door het college voor promoties aangewezen commissie
in de Aula van de Universiteit

op woensdag 18 december 2019 om 13.30 uur

door

Tjerk Willem Adriaan de Blok
geboren op 7 januari 1970 te Helmond

Promotor: Prof. dr. E.J.P. van Loon
Copromotor: Prof. dr. R. Van Eijbergen

Promotiecommissie: Prof. dr. M.N.C. Aarts
Prof. dr. F. Maes
Prof. dr. M.C.P. Ruijters
Prof. dr. J. van Saane
Prof. dr. E. Schwella

Voorwoord

Twee van de grootste wetenschappers, Albert Einstein en Niels Bohr, begonnen ooit geanimeerde gesprekken over hun onderling van elkaar verschillende natuurkundige theorieën, respectievelijk de relativiteitstheorie en de kwantummechanica. Doordat zij in de vele daaropvolgende gesprekken bleven vasthouden aan hun eigen onderliggende aannames en slechts herhaalden wat reeds gezegd was, polariseerde hun relatie zodanig dat zij elkaar uiteindelijk niets meer te vertellen hadden (Bohm, 1996): “How can you share if you are sure you have truth and the other fellow is sure he has truth, and the truths don’t agree?” (p. 37).

Dit voorbeeld over wetenschappers maakt duidelijk dat als we vanuit andere aannames, vooronderstellingen of normen kijken naar hetzelfde, we niet hetzelfde zien en het gesprek erover niet per definitie bijdraagt aan een beter begrip. In gesprekken over complexe of beladen onderwerpen doen we flink ons best om onze uitingen begrijpelijk en acceptabel te maken voor de ander, waardoor onze aannames en vooronderstellingen onderbelicht blijven. In plaats van dat het gesprek dan bijdraagt aan verbinding, krijgt het eerder een polariserend karakter. Dit zijn belangrijke uitgangspunten van dit onderzoek.

Mijn betrokkenheid bij dit onderwerp komt voort uit mijn waarnemingen in zowel de organisatie waarin ik werk als in het publieke debat, dat veel communicatie over complexe of beladen onderwerpen eerder de verschillen bevestigt dan de overeenkomsten verkent. De meeste mensen ontbreekt het aan voldoende inzicht of bewustzijn over hoe ze in gesprekken met hun eigen woorden hebben bijgedragen aan het in stand houden of versterken van de polarisatie. Met dit onderzoek wil ik het inzicht hierover vergroten. Ik wil laten zien dat onze keuze uit een oneindig aantal woordcombinaties geen willekeurige is en dat die keuze daarmee iets onthult over hoe we aankijken tegen onze gesprekspartner, het onderwerp en hoe het gesprek erover gevoerd wordt. Naar analogie van de uitdrukking *Van je fouten kun je leren* is daarom de titel van dit onderzoek *Van je woorden kun je leren*.

Het doen van dit onderzoek was in vele opzichten een unieke kans voor mij, een kans om naast een volledige baan de tijd te nemen een voor mij zeer relevant onderwerp diepgaand te bestuderen. Omdat de manier waarop mensen met elkaar het gesprek voeren in hun organisaties, mijn onderwerp van onderzoek is, kon ik mij opstellen als een ‘reflective practitioner’: iemand die uit de praktijk komt en onderzoek doet in die praktijk. Gedurende het proces van het opbouwen van het theoretisch kader en de uitwerking van het empirisch deel had ik telkens mijn eigen context beschikbaar om aannames en bevindingen aan te spiegelen. Dat was prettig want de werkelijkheid is een stuk complexer dan mijn academische abstracties ervan.

Daarnaast bood de inhoud van dit onderzoek me de kans iets over mijzelf te leren. Door dit werk ben ik anders gaan kijken naar mijn eigen woorden: waarom zeg ik wat ik zeg en waarom zeg ik het op deze manier? Wat vertelt me dit over hoe ik de ander, de context en het onderwerp zie? Wat zegt dit vervolgens over mij? Hierdoor ben ik onder andere de retorische druk uit mijn uitingen meer gaan wegnemen en ben ik gaan zoeken naar andere, inhoudelijke wegen om mijn gesprekspartners beter te bereiken. Wat mij daarbij goed heeft geholpen is mijzelf en mijn vooronderstellingen voortdurend openlijk ter discussie te stellen, vanuit een theoretisch en praktisch weten dat dan het leren kan beginnen.

Dat brengt me bij het dankwoord. In de eerste plaats wil ik veel dank uitspreken aan de deelnemers van dit onderzoek. De moed en reflexiviteit waarmee zij zichzelf 'bloot' hebben gegeven in de door hen gevoerde overleggen, maar vooral ook in de terugkoppelingsgesprekken, heeft een schat aan inzichten opgeleverd over hoe men met elkaar het gesprek voert als de spanning oploopt. Daarnaast heeft hun houding in het onderzoek mij vertrouwen gegeven dat er bij mensen een innerlijke behoefte is om te leren en daarmee het eigen bewustzijn te vergroten.

Mijn beide promotores, Rens van Loon en Rob van Eijbergen, ben ik veel dank verschuldigd. Zij hebben mij voortdurend geholpen bij het perspectiveren en relativiseren als ik weer eens twijfelde over de relevantie en de wetenschappelijke robuustheid van dit onderzoek. Zij hebben zich verplaatst in mijn manier van denken en mij gestimuleerd mijn eigen perspectief meer podium te geven en daarin niet te voorzichtig te werk te gaan. Rob heeft mij regelmatig geconfronteerd bij het in beeld krijgen van de grote lijn. Hij kon bij mijn werk schrijven: "Netjes opgeschreven, maar wat wil je er eigenlijk mee zeggen? Waarom is dit relevant?" Rens heeft een opmerkelijk gemak in het switchen tussen de details en het geheel. Hij neemt ruim de tijd om de details diepgaand te analyseren om dat vervolgens te tillen naar het grotere geheel. Die relatie tussen deel en geheel delen wij in onze liefde voor Bohm en de dialoog. Rens beheerst de kunst te confronteren zonder het pijnlijk te maken. Ik dank hem ook voor de enorme energie die hij heeft gestoken in de afhandeling van het eindtraject, toen het onderzoek al klaar was.

Mijn dank gaat ook uit naar mijn collega's op mijn werk, die mij de gelegenheid hebben gegeven dit onderzoek naast een fulltime baan te doen, door mij af en toe uit de wind te houden, door mij mijn regelmatig gebezigde wetenschappelijke benamingen van eenvoudige zaken te vergeven en door belangstelling te tonen voor hoe ik door dit proces ben gegaan.

Ik dank mijn naaste vrienden en familie enorm voor hun meeleven, jaar in jaar uit, en hun onvermoeibare oprechte interesse in de inhoud van het werk. Dat hielp mij in het opbouwen van vertrouwen in de maatschappelijke relevantie van dit onderzoek. Ik dank Nienke voor haar precisie ten aanzien van mijn teksten en de Engelse vertaling van de samenvatting.

Speciaal dank ik mijn studiemaatjes, vrienden en paranimfen Marlies en Paul, zij hebben mij geleerd dat we in het gesprek geen onderscheid hoeven te maken tussen het persoonlijke, werk gerelateerde en wetenschappelijke discours. Van zelfcensuur is geen sprake.

Als laatste dank ik mijn dochters, Elsa en Fee, die hebben aangezien hoe ik de laatste vier jaar veel van mijn tijd achter de computer en in de boeken zat. Zij hebben mijn vermoeidheid en bijbehorend chagrijn geduld. Zij hebben zichzelf regelmatig als proefpersoon gevoeld wanneer hun onderlinge gesprekken door mij werden geanalyseerd. In mijn discussies met hen konden zij mij haarfijn de spiegel voorhouden: "Hé pap, kom op, practice what you preach!"

Inhoudsopgave

| | |
|---|----|
| Methodologische reflectie vooraf | i |
| Deel I Aanleiding | 1 |
| 1 Aanleiding en probleemstelling | 2 |
| Deel II Theoretisch kader | 9 |
| 2 Leren | 10 |
| 2.1 Leren en communiceren | 10 |
| 2.2 Een Model van Leren | 13 |
| 3 De invloed van het onbewuste | 22 |
| 3.1 Inleiding | 22 |
| 3.2 Het sturende effect van normen en waarden (normatief perspectief) | 24 |
| 3.3 De illusie van objectiviteit (fenomenologisch perspectief) | 28 |
| 3.4 De balans tussen efficiëntie en effectiviteit (psychologisch perspectief) | 31 |
| 3.6 Slot | 35 |
| 4 Communiceren | 36 |
| 4.1 Inleiding | 36 |
| 4.2 Communiceren – een discursief perspectief | 38 |
| 4.3 Communiceren – een systemisch perspectief | 45 |
| 4.4 Slot | 51 |
| 5 Leren en communiceren: de onderzoeksvraag | 53 |
| 5.1 De theoretische uitgangspunten samengevat | 53 |
| 5.2 Implicaties voor het empirisch deel | 55 |
| 5.3 Onderzoeksvraag | 57 |
| Deel III Empirisch deel | 61 |
| 6 Methode | 62 |
| 6.1 Methodische overwegingen | 62 |
| 6.2 Methode | 66 |
| 7 Organisatie 1 | 76 |
| 7.1 Inleiding | 76 |
| 7.2 XY-case 1 | 78 |

| | |
|---|-----|
| 7.3 Twee-kolommen casus 1..... | 87 |
| 7.4 Natural talk organisatie 1..... | 95 |
| 7.4.1 Het effect van niet-geadresseerde concepten..... | 100 |
| 7.4.2 Het effect van een niet-discussieerbare norm..... | 110 |
| 7.4.3 Het effect van het eigen referentiekader | 116 |
| 7.4.4 Het effect van tacit knowledge over de context | 121 |
| 7.4.5 Het systemische effect van niet-openlijk besproken vooronderstellingen over elkaar | 127 |
| 7.5 Organisatie 1 slot..... | 133 |
| 8 Organisatie 2 | 136 |
| 8.1 Inleiding..... | 136 |
| 8.2 XY-case 2..... | 138 |
| 8.3 Twee-kolommen casus 2..... | 139 |
| 8.4 Natural talk organisatie 2..... | 141 |
| 8.4.1 Het effect van abstracties bij een complex onderwerp | 143 |
| 8.4.2 Het effect van de inzet van verschillende normen..... | 160 |
| 8.4.3 Het effect van een vooraf vastliggend concept..... | 170 |
| 8.5 Organisatie 2 slot..... | 177 |
| 9 Organisatie 3 | 179 |
| 9.1 Inleiding..... | 179 |
| 9.2 XY-case 3..... | 181 |
| 9.3 Twee-kolommen casus 3..... | 182 |
| 9.4 Natural talk organisatie 3..... | 183 |
| 9.4.1 Het effect van het niet-onderzoeken van argumenten..... | 185 |
| 9.4.2 Het effect van het niet-toetsen aan een vooraf bekend concept | 189 |
| 9.4.3 Het effect van niet-geadresseerde verschillende normen | 205 |
| 9.5 Organisatie 3 slot..... | 215 |
| IV Conclusies en discussie | 217 |
| 10.1 Inleiding..... | 218 |
| 10.2 Conclusies..... | 219 |
| 10.2.1 Conclusies ten aanzien van wat men doet..... | 222 |
| 10.2.2 Conclusies ten aanzien van het effect van wat men doet | 231 |
| 10.2.3 Conclusies ten aanzien van waarom men doet wat men doet | 241 |
| 10.3 Vergelijking van de verschillende organisaties | 253 |

| | |
|--|-----|
| 10.4 Reflectie op methode en onderzoek..... | 255 |
| 10.5 Discussie en relevantie..... | 263 |
| 10.6 Aanbevelingen..... | 274 |
| 10.7 Slotwoord | 284 |
| Samenvatting | 288 |
| Summary..... | 294 |
| Bibliografie | 299 |
| Bijlagen | 307 |
| bijlage 1 XY-case..... | 307 |
| Bijlage 2 Twee-kolommen casus | 310 |
| Bijlage 3 Afkortingen en transcriptiesymbolen | 313 |
| Bijlage 4 Casussen organisatie 1..... | 316 |
| Bijlage 5 Casussen organisatie 2..... | 329 |
| Bijlage 6 Casussen organisatie 3..... | 364 |
| Bijlage 7 Niet in de hoofdtekst opgenomen fragmenten uit organisatie 1 | 390 |
| Bijlage 8 Toestemming deelnemers..... | 400 |

Methodologische reflectie vooraf

In de wetenschap wordt vanuit verschillende paradigma's naar de werkelijkheid gekeken. Een paradigma kan worden gezien als een (geloofs)systeem van gedeelde overtuigingen (Morgan, 2007) of als een wereldbeeld: "it represents a worldview that defines, for its holder, the nature of the "world," the individual's place in it, and the range of possible relationships to that world and its parts" (Guba & Lincoln, 1994, p. 107).

Wetenschapsparadigma's kunnen op basis van hun ontologische, epistemologische en methodologische verschillen van elkaar worden onderscheiden. Daar horen de volgende vragen bij:

Ontologisch. Wat is de vorm en hoedanigheid van de werkelijkheid? Wat valt er te kennen? *Epistemologisch.* Hoe kunnen we de werkelijkheid leren kennen? *Methodologisch.* Wat kunnen we doen om de werkelijkheid te leren kennen?

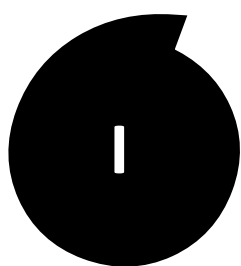
Het voorbeeld over Einstein en Bohr in mijn voorwoord laat zien dat de verschillen soms zo groot zijn dat de wetenschapsparadigma's botsen; 'competing paradigms' (Guba & Lincoln, 1994; Lub, 2015).

In deze dissertatie wordt naar gesprekken gekeken vanuit twee sterk van elkaar verschillende paradigma's, een causaal georiënteerd cognitivistisch paradigma en een norm georiënteerd interactioneel paradigma (paragraaf 4.2 gaat specifiek in op hoe deze paradigma's van elkaar verschillen in het bestuderen van gesprekken). Het eerste richt zich op de processen in ons brein, het tweede bestudeert de processen in de interactie (Te Molder, 2015b).

Het causaal georiënteerde paradigma is dominant in onze samenleving (Gunaratne, 2008; Overton, 2013). We ordenen onze interacties in termen van intenties, motieven en eigenschappen (competenties) die eraan vooraf gaan. We hebben het vaak over wat mensen 'willen' (motieven, intenties) en wat ze 'kunnen' (eigenschappen, competenties). De causale mechanistische structuren die hierin besloten liggen, worden weerspiegeld in het taalrepertoire dat we gebruiken. Doordat de vorming van ons wereldbeeld sterk steunt op causaal denken, vullen we in onze gesprekken in wat de ander denkt en voelt om zo te kunnen interpreteren wat hij eigenlijk wil zeggen. Onze taal is rijk aan *beschrijvende* woorden die causaliteit uitdrukken (omdat, doordat, hierdoor, dus, derhalve, want etc.).

Vanuit het norm georiënteerde perspectief heeft het taalrepertoire *voorschrijvende* eigenschappen, die niet los kunnen worden gezien van de situatie waarin ze gebruikt worden. Daarom is het van belang om in de analyse de situatie te betrekken. Niet om de invloed ervan op het gesprek te bestuderen, zoals in het causaal georiënteerde perspectief, maar om te kunnen interpreteren wat gesprekspartners met hun uitingen aan het doen zijn in de interactie.

Hoewel in het theoretisch kader beide paradigma's een functie hebben wordt in de methode van dit onderzoek voornamelijk gebruik gemaakt van het norm-georiënteerde interactionele perspectief dat gericht is op wat de spreker aan het doen is met zijn woorden (actie) en hoe de spreker ervoor zorgt dat dit begrijpelijk en acceptabel overkomt bij de ontvanger. Iemand die vanuit het causaal georiënteerde cognitieve paradigma hier naar kijkt kan vooraf geconceptualiseerde categorieën die worden geoperationaliseerd om de teksten mee te interpreteren, missen. Op de lezer wordt dus een beroep gedaan om tijdens het lezen van dit onderzoek zich steeds bewust te zijn van het wisselen van paradigma.



Aanleiding

1 Aanleiding en probleemstelling

In school X vindt in een managementoverleg een gesprek plaats over de tegenvallende tevredenheidsenquête onder het personeel. In onderstaand fragment zijn de directeur en één van zijn teamleiders aan het woord:

directeur: *“In de tevredenheidsenquête krijgt de schoolleiding van de docenten slechts een 4,8”*

teamleider: *“Zeg maar gerust ‘ontevredenheidsenquête’”.*

directeur: *“We kunnen de mening van de docenten nu niet naast ons neerleggen.”*

teamleider: *“Laat ze maar eens een dagje met me meelopen, dan praten ze wel anders.”*

directeur: *“We mogen dit niet bagatelliseren en moeten hier echt serieus naar een oplossing zoeken.”*

teamleider: *“Sorry hoor, ik hou m’n mond al.”*

In de rest van het Managementteam blijft het stil. Niemand reageert hierop.

Achteraf geven directeur en teamleider los van elkaar aan dat dit gesprek contraproductief was. Het gesprek heeft eerder bijgedragen aan polarisering dan aan inzicht in elkaars perspectieven op de situatie. Geen van beiden was in staat dit gesprek een positieve wending te geven. Tegelijkertijd komt voor beiden de contraproductieve uitkomst van het gesprek niet als een verrassing. Het is er één in een reeks van vele gesprekken over uiteenlopende onderwerpen. Op basis van die reeks waren beiden in staat de uitkomst van dit gesprek te voorspellen en tegelijkertijd waren ze niet bij machte het constructiever vorm te geven. Als gevraagd wordt op basis waarvan deze uitkomst hen niet verrast, geven zij beiden aan dat de ander het gewoon niet begrijpt of wil begrijpen. De directeur schrijft dit toe aan het feit dat de teamleider de docenten niet serieus genoeg neemt en de oorzaak buiten zichzelf legt. De teamleider betoogt dat juist de docenten de oorzaak buiten zichzelf leggen en dat de directeur dit niet wil of durft te zien.

Hieruit kan het volgende worden afgeleid:

1. Beiden hebben op basis van het gezamenlijke verleden vooronderstellingen opgebouwd over de ander en over het gesprek op basis waarvan ze een voorspelling kunnen doen over de uitkomst van een volgend gesprek.
2. Die vooronderstellingen worden door hen niet openlijk benoemd, laat staan getoetst of onderzocht maar dragen wel bij aan hun referentiekaders met betrekking tot het gespreksonderwerp, de ander en de manier waarop het gesprek gevoerd wordt.
3. Beiden geven een volgend gesprek zodanig vorm dat het aansluit bij hun niet-expliciet getoetste of onderzochte referentiekader.

In het gesprek lijkt geen ruimte te zijn de geldigheid van het eigen referentiekader te onderzoeken en het als gevolg daarvan eventueel aan te passen.

Het aanpassen van het referentiekader en de eruit voortvloeiende acties om zo het gesprek productiever vorm te geven, wordt in dit onderzoek gezien als ‘leren’ (zie H2).

Naar leren kan worden gekeken als: “Learning occurs when we detect and correct error. Error is any mismatch between what we intend an action to produce and what actually happens when we implement that action” (Argyris, 1993b, p.3). Ook als voor de eerste keer het door ons geproduceerde resultaat overeenkomt met onze intentie, beschouwt Argyris (1993b) dit als leren. Taal kan worden beschouwd als de actie waarmee een spreker zijn intenties probeert te verwezenlijken (Argyris, Putnam, & Smith, 1985, p. 239; Edwards & Potter, 1992; Peräkylä, 2008, p. 875). In dit onderzoek bestudeer ik de wijze waarop mensen een gesprek voeren en analyseer de taaluitingen die mensen erin uitwisselen en kijk naar het effect daarvan op de uitkomst van dat gesprek. Naar de taal die men gebruikt in een gesprek kijk ik niet vanuit het cognitieve perspectief, waarbij een taaluiting wordt beschouwd als een ‘spiegel’ van iemands wereldbeeld of geestestoestand (Te Molder, 2015a). Ik ben in dit onderzoek geïnteresseerd in de performatieve functie van de taaluitingen die mensen hanteren om in het gesprek te bereiken wat ze willen. Ik wil weten wat mensen doen in het gesprek om effectief te kunnen zijn, maar ongewenst het tegenovergestelde bereiken. Niet-effectief zijn in een gesprek wordt gemakkelijk toegeschreven aan wat er in het gesprek gezegd wordt: de uiting (Wouterson & Bouman, 2005). Daarbij past een uitspraak als: “als ik het nou eens anders zeg, wellicht dat hij het dan wel begrijpt.” Reflectie op de uiting en het aanpassen ervan noemen Argyris en Schön (1974) ‘single-loop leren’. Als daarbij ook het onderliggende referentiekader wordt aangepast heet dat ‘double-loop leren’. Dit onderscheid is hier van belang omdat het in beeld krijgen van dat referentiekader nieuwe mogelijkheden biedt het gesprek positief te beïnvloeden (Noonan, 2007; Wouterson & Bouman, 2005). Dit is in lijn met wat in sommige communicatieliteratuur ‘reframing’ wordt genoemd (o.a. Aarts & Van Woerkum, 2006) (zie ook 2.2).

Als het gesprek ertoe bijdraagt het referentiekader verborgen te houden, kunnen de gesprekspartners niet leren op het double-loop niveau en zullen ze voornamelijk met single-loop oplossingen komen, zoals: herhalen, synoniemen gebruiken, retorische middelen inzetten etc. Single-loop oplossingen kunnen op korte termijn wel effect hebben, maar niet op lange termijn (Argyris, 1999, 2010; Senge, 1990).

In het perspectief op leren van Argyris en Schön (1996, 1974) is het maken van fouten een belangrijk middel om te kunnen leren. ‘Niet-leren’ schrijven zij toe aan een ‘master programma’ van eenzijdige beheersing dat onze gedragingen stuurt. In hun onderzoek dat zich uitstrekt over enkele decennia zagen zij telkens weer dat het van elkaar verschillend gedrag van mensen in gesprekken ongeacht leeftijd, cultuur en ontwikkeling was te herleiden naar vier sturende grondwaarden te weten: winnen, niet verliezen; controle over de situatie; negatieve gevoelens onderdrukken; en zo rationeel mogelijk overkomen (Argyris & Schön, 1996). Dit master programma noemen zij Model I. Mensen krijgen dit vroeg in hun leven aangeleerd. Hun hypothese is

dat het Model I master programma mensen belemmert effectief te leren op het double-loop niveau. Dit komt omdat de vier grondwaarden zichzelf niet ter discussie stellen. De grondwaarde 'winnen, niet verliezen, bijvoorbeeld' impliceert dat het eigen gezichtspunt moet prevaleren boven dat van anderen en daarmee niet ter discussie kan staan. Het Model I masterprogramma wordt ook in andere literatuur gebruikt, maar dan heet het 'unilateral control model' (o.a. Ardon, 2009; Edmondson & Moingeon, 1999; Noonan, 2007; Putnam, 1991; Salaway, 1987; Schwarz, 2002; Senge, 1990).

Daarnaast speelt ook een systemisch effect een rol (Argyris, 1993b; Bryan, Goodman, & Schaveling, 2006; Senge, 1990; Smith, 2008). De uitkomst van gesprek A kan een sturende rol spelen in gesprek B. Niet alleen inhoudelijk, maar ook met betrekking tot de in gesprek A opgebouwde of bevestigde vooronderstellingen over elkaar, het onderwerp en de situatie. Kijkend naar het gesprek aan het begin van dit hoofdstuk, kunnen we afleiden dat het eerder heeft bijgedragen aan een bevestiging van wat men over elkaar dacht, dan dat het inzicht heeft gegeven.

Het kijken naar gesprekken vanuit het gegeven dat nagenoeg iedereen een Model I masterprogramma hanteert, klinkt niet erg hoopvol. De oplossing hiervan zou dan zijn: her-programmeren. Argyris (o.a. 1982a, 1993b) doet dit ook. In een trainingsprogramma helpt hij deelnemers zichzelf te her-programmeren naar een Model II masterprogramma dat ook wel het wederzijds-lernen-model genoemd wordt (Noonan, 2007; R. Schwarz, 2002). Dat is niet gemakkelijk te leren en kost veel tijd (twee jaar of meer). Met dit onderzoek wil ik kijken of er andere mogelijkheden zijn om te komen tot een verbetering van ons vermogen tot double-loop leren in gesprekken om daardoor sneller te komen tot een productievere uitkomst ervan. Hiervoor stel ik mijzelf eerst de vraag: wat maakt dat het zo lastig is het Model I masterprogramma in beeld te krijgen, laat staan het te veranderen. Hiervoor geven Argyris en Schön (1996) twee belangrijke aanwijzingen:

1. Er is een discrepantie tussen het gedrag dat wij zeggen belangrijk te vinden en het gedrag dat wij daadwerkelijk vertonen. Van dat laatste zijn we ons nauwelijks bewust en daarom ook niet van die discrepantie (o.a. Argyris, 1983; 1993b; Argyris & Schön, 1996, 1974; Noonan, 2007; Schwarz, 2002). Mensen spreken uit dat het belangrijk is open en eerlijk een gesprek in te gaan, maar – vooral onder druk – vertonen ze gedrag dat niet open en eerlijk is. Onder druk schakelen mensen sneller over op oordelen en beschuldigen in plaats van reflecteren en onderzoeken van wat er aan de hand is;
2. Mensen zijn geneigd complexe problemen te reduceren tot eenvoudige problemen en daardoor single-loop oplossingen te kiezen, daar waar double-loop oplossingen noodzakelijk zijn om effectief te worden (Argyris & Schön, 1996; Scharmer, 2009; Senge, 1990).

Deze twee aanwijzingen hintten naar een meer fenomenologisch perspectief, waarbij het gaat over hoe ons brein omgaat met complexe en minder complexe zaken op een bewust en op een onbewust niveau. Wij zijn ons bijvoorbeeld niet bewust van het gegeven dat twee of drie keer hetzelfde bepleiten, bijdraagt aan een positievere houding ten aanzien van dat pleidooi, dan als het maar één keer gezegd wordt

(Cacioppo & Petty, 1979). Dit kan worden verklaard vanuit het ‘mere exposure’ effect (Zajonc, 2001). Waar we ons ook niet van bewust zijn is dat we vragen over complexe onderwerpen vervangen door eenvoudige vragen. Een vraag over hoe gelukkig iemand is, kan hij onbewust vervangen door de vraag hoeveel dates hij heeft gehad in de afgelopen maand (Kahneman & Frederick, 2002). Dit wordt ‘attribute substitution’ genoemd.

Een ander aspect van het ons niet-bewust zijn, is het fenomenologisch filosofische principe dat we onze wereld percipiëren vanuit ons referentiekader (Gallagher & Zahavi, 2013). Met andere woorden: ons referentiekader is niet alleen een sturende factor in de acties die we effectief achten, maar ook de bril die bepalend is wat in onze waarneming naar voren komt. Als iemand op een net te grote afstand een tekst niet kan lezen, blijkt hij dat wel te kunnen, nadat hij kennis heeft genomen van die tekst (Bohm, 1992, p. 110).

Omdat het bij het leren noodzakelijk is je ‘fouten’ in beeld te krijgen, is het aannemelijk te veronderstellen dat bovenstaande fenomenen hier invloed op uitoefenen. In hoofdstuk 3 ga ik hier dieper op in.

In dit onderzoek fungeren bovenstaande fenomenen als aanwijzingen om in beeld te brengen op welke manier de deelnemers contraproductieve single-loop gespreksoplossingen gebruiken. Daarnaast ondersteunen ze vanuit een ander wetenschappelijk vakgebied de claim van Argyris dat men onbewust is van de discrepantie tussen wat men doet en wat men denkt dat men doet.

Hoe komt het dat double-loop leren zo moeilijk is? Dat wil ik in deze dissertatie onderzoeken. Als schoolleider word ik regelmatig geconfronteerd met gesprekken die – zeker als er sprake is van beladen of ingewikkelde onderwerpen – niet zozeer bijdragen aan het vergroten van het inzicht, maar eerder de onderlinge verschillen benadrukken.

Bij mijn weten is er geen onderzoek dat taal op detailniveau bestudeert vanuit het perspectief van leren en niet-leren. Argyris en in navolging andere auteurs zoals Edmonson en Smith (2006), Noonan (2007), Putnam (1999), Schwartz (2002), Wouterson en Bouman (2005) kijken naar teksten tussen mensen op een relatief hoog abstractieniveau. Hun diagnostisch model om te interpreteren wat de gesprekspartners met de tekst doen (hun acties) is vrij grof. Dat wil zeggen dat het veel overlaat aan de interpretatie van de individuele onderzoeker. Ardon (2009) gebruikt een veel fijner diagnostisch model, maar hij daalt niet af naar het basale tekstniveau van de uiting zelf en de woorden waarmee de uiting is opgebouwd. De discursieve psychologie daarentegen analyseert het discours tussen mensen wel op woordniveau als het gaat om wat mensen in een gesprek doen. De discursieve psychologie hanteert niet het concept ‘leren’ in hun discoursanalyses. Er wordt wel gereflecteerd op de teksten met als doel om in bepaalde omstandigheden een passender gespreksrepertoire te ontwikkelen (zoals in de discursieve actie methode (Sneijder, Lamerichs, Te Molder, Koelen, & van Nierop, 2007)), maar er wordt niet gekeken

naar hoe de vormgeving van het gesprek het leren in de weg zit en daarmee de uitkomst contraproductief beïnvloedt.

Als mensen in een gesprek niet bereiken wat ze willen en het resultaat dus niet overeenkomt met hun intentie, is er een probleem maar ook een kans om te leren. Dat kan zowel inhoudelijk zijn ('Is mijn perspectief in deze situatie geldig?') of procesmatig ('Is de manier waarop ik het gesprek voer effectief?'). In dit onderzoek bestudeer ik gesprekken in managementteams in drie verschillende contexten: een VO school, een stichting van bestuurder en zes scholen en een organisatieadviesbureau gericht op het onderwijs. Mijn doel is meer verheldering te verschaffen in waarom gesprekken ongewild contraproductief eindigen en handvatten aan te reiken om meer grip te krijgen op de productiviteit van een gesprek.

Dit brengt mij tot de probleemstelling van dit werk:

Probleemstelling

Hoe belemmeren gesprekspartners met hun gespreksvoering elkaar het leren, waardoor de uitkomst van het gesprek ongewild contraproductief uitpakt.

Met deze dissertatie wil ik:

1. Meer inzicht verschaffen in de manier waarop we onszelf in het gesprek belemmeren inhoudelijk te leren als gevolg van de manier waarop we het gesprek voeren (focus op de actie).
2. Meer inzicht te krijgen in wat de effecten hiervan zijn op het gesprek en eventueel volgende gesprekken (focus op het resultaat).
3. Meer inzicht verschaffen in wat ons belemmert te leren ten aanzien van de manier waarop we het gesprek voeren. Wat belemmert ons in het aanpassen van ons referentiekader over hoe het gesprek constructief gevoerd kan worden (focus op het onderliggende referentiekader).

Dit wil ik bereiken door gedetailleerde analyses te maken van het taalgebruik van de deelnemers.

Hiermee hoop ik bij te dragen aan het vergroten van het bewustzijn van de manier waarop we in een gesprek zelf bijdragen aan een uitkomst die we als contraproductief beschouwen. Dit geldt zowel voor de uitkomst van het gesprek zelf als voor die van volgende gesprekken.

Afbakening van dit onderzoek

In dit onderzoek beperk ik me tot het bestuderen van de verbale taal die de deelnemers gebruiken in hun gesprekken. Er zijn uiteraard meer factoren die gesprekspartners belemmeren te leren in het gesprek, zoals macht, emotie en non-verbaal gedrag. In een emotie bijvoorbeeld is iemand weinig ontvankelijk voor relativering en reflectie (Ekman, 2010) en dat is essentieel om te kunnen leren. Het behandelen van al deze aspecten zou meerdere dissertaties omvatten. Ik kies er voor dit onderzoek te richten op het verbale deel van de gesprekken in de onderzoeksgroepen:

1. *Vanuit een onderzoeksperspectief.*

Als onderzoeker ben ik geïnteresseerd in wat de spreker bij de ontvanger wil bereiken met zijn taaluitingen. Dat is het informatieve karakter van zijn woorden. Daarnaast helpt het betekenisgevende aspect van die woorden mij als onderzoeker meer inzicht te krijgen in de interactionele functie van de woorden binnen de context waarin ze effect moeten hebben.

2. *Vanuit een mogelijk handelingsperspectief.* Omdat woorden worden uitgesproken, worden ze waarneembaar, zowel voor de onderzoeker als voor de gesprekspartners. Het concrete deel van de actie waarmee iemand in een gesprek iets wil bereiken komt met die woorden expliciet in beeld. Dat geeft de mogelijkheid erop te reflecteren ('Waarom gebruik ik deze woorden en geen andere?') en er invloed op uit te oefenen. De eigen woorden fungeren daarmee als bron om te kunnen leren.

Opzet van dit onderzoek

Deze dissertatie is opgedeeld in vier delen: de aanleiding (I), een theoretisch kader (II), een empirisch deel (III) en de conclusies en discussie (IV). Hieronder volgt een korte beschrijving van de inhoud van de hierna volgende hoofdstukken.

Deel II Theoretisch kader:

H2 Leren: In dit hoofdstuk worden de twee niveaus van leren uit het perspectief van Argyris en Schön (1974) uitgebreid met een derde niveau door toevoegingen uit het werk van Bohm (2004) en van Bateson (1972). Op basis van de overeenkomsten uit de perspectieven van bovengenoemde auteurs wordt een Model van Leren samengesteld. Dit model beschrijft hoe *leren* en *niet-leren* in dit onderzoek wordt opgevat.

H3 De invloed van het onbewuste: Uit het Model van Leren komt naar voren dat het aanpassen van het referentiekader (leren op het tweede en derde niveau) gehinderd wordt doordat we door de beperking van ons brein de complexiteit van deze wereld niet volledig kunnen bevatten op een bewust niveau. De inhoud van onze waarneming en ons denken worden beïnvloed door de manier waarop we waarnemen en denken en waar we ons nauwelijks van bewust zijn. Dit hoofdstuk geeft inzicht in de zelfbevestigende mechanismen waardoor we eerder kiezen voor single-loop dan voor double-loop oplossingen.

H4 Communiceren: Taal kan worden gezien als een vorm van actie (Argyris et al., 1985). Dit is in lijn met de discoursanalyse volgens de discursieve psychologie (Edwards & Potter, 1992). In dit hoofdstuk wordt beschreven op welke manier wij discursieve middelen gebruiken in onze taaluitingen om de door ons gewenste resultaten te realiseren. Daarnaast worden systemische aspecten van communiceren beschreven. Hieruit komt naar voren hoe we bijdragen aan ongewenste resultaten van gesprekken en volgende gesprekken omdat we ons onvoldoende bewust zijn van systemische mechanismen die daarin een rol spelen.

H5 Onderzoeksvraag: In dit hoofdstuk worden de hierboven genoemde theoretische perspectieven samengevat in een aantal implicaties die belangrijk zijn voor de vormgeving van het empirische onderzoek. Vervolgens wordt de onderzoeksvraag geformuleerd.

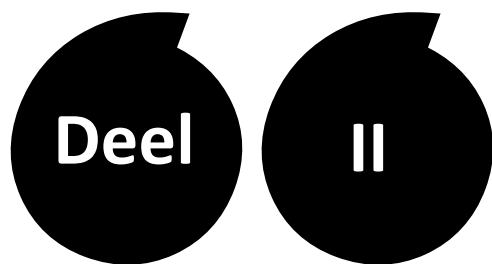
Deel III Empirisch deel

H6 Methode: In dit hoofdstuk worden de methodische overwegingen besproken met betrekking tot het doen van kwalitatief casestudie onderzoek. Daarnaast worden de analyse methoden uitgewerkt (case methodes van Argyris (1982b) en de discours-analyse volgens de discursieve psychologie)

H7, 8 en 9 Dataverzameling en analyse: In dit hoofdstuk wordt de data van de managementteams van respectievelijk organisatie 1 (organisatie adviesbureau), organisatie 2 (stichting: bestuurder en directeuren) en organisatie 3 (school) uitgewerkt en geanalyseerd.

Deel IV Conclusies en discussie

H10 Conclusies en discussie: In dit hoofdstuk worden de conclusies beschreven evenals de discussie over het gehanteerde perspectief en de gebruikte methode. Daarnaast worden de wetenschappelijke en maatschappelijke verantwoording van dit onderzoek geformuleerd. Er wordt afgesloten met aanbevelingen voor verbetering van de communicatie en aanbevelingen voor vervolgonderzoek.



Theoretisch Kader

2 Leren

2.1 Leren en communiceren

Van de gesprekken die mensen met elkaar in een organisatie voeren is het aannemelijk om te zeggen dat de gesprekspartners er iets mee willen bereiken. Dat kan zijn dat ze elkaar willen informeren, iets willen toetsen, de ander ergens van willen overtuigen, iets betwisten, een beschuldiging uiten et cetera. Taaluitingen zijn in zo'n gesprek middelen die door de gesprekspartners worden ingezet om dat te realiseren. De uiting van de spreker kan gezien worden als de actie en de reactie van de ontvanger als het effect. Als een actie niet leidt tot het gewenste effect, kunnen gesprekspartners hun actie (uiting) aanpassen. Als dat lukt is er sprake van single-loop leren. In beladen of complexe situaties zijn volgens Argyris (2010) single-loop oplossingen vaak niet effectief, hoogstens alleen op de korte termijn.

Het fragment uit de aanleiding leent zich om er naar te kijken in termen van actie en effect:

| Verbatim | Interpretatie |
|---|---|
| <p>(1) directeur: <i>"In de tevredenheidsenquête krijgt de schoolleiding van de docenten slechts een 4,8"</i></p> <p>(2) teamleider: <i>"Zeg maar gerust 'ontevredenheidsenquête'"</i></p> <p>(3) directeur: <i>"We kunnen de mening van de docenten nu niet naast ons neerleggen."</i></p> <p>(4) teamleider: <i>"Laat ze maar eens een dagje met me meelopen, dan praten ze wel anders."</i></p> <p>(5) directeur: <i>"We mogen dit niet bagatelliseren en moeten hier echt serieus naar een oplossing zoeken."</i></p> <p>(6) teamleider: <i>"Sorry hoor, ik hou m'n mond al."</i></p> | <p>Als reactie op de enigszins ironische woordspeling van de teamleider in regel (2) pleit de directeur in regel (3) voor een serieuze houding ten aanzien van de mening van de docenten. In zijn reactie in regel (4) geeft de teamleider geen gehoor aan dat pleidooi van de directeur, waardoor de directeur in regel (5) opnieuw benadrukt dat een serieuze houding noodzakelijk is. Impliciet zit daar een afwijzing in van het perspectief van de teamleider, althans dat wordt door de teamleider zo opgevat in regel (6).</p> |

Beide gesprekspartners willen iets met hun uitingen bereiken en beiden stellen achteraf vast dat dat niet gelukt is. Hun uitingen waren niet effectief. Argyris en Schön (1974) zeggen dan dat er een mismatch is tussen intentie en resultaat. Als de gesprekspartners de mismatch corrigeren, waardoor het gesprek productief eindigt, wordt er geleerd in Argyris' (1980b) definitie van leren: "Learning may be defined as the detection and correction of error" (p. 291). In dit onderzoek kijk ik hiernaar vanuit twee niveaus:

1. *Inhoud.* De spreker kan zich afvragen of wat hij inhoudelijk (zijn perspectief) wil overbrengen effectief is. In het voorbeeld hanteert de directeur een perspectief als: docenten voelen zich niet serieus genoeg genomen en het luisteren naar hun bezwaren is belangrijk om een verhoging van hun tevredenheid te realiseren. De teamleider daarentegen hanteert een ander perspectief: docenten weten te weinig van wat een schoolleiding doet. Meer bewustzijn daarover doet hen inzien dat ze niet zo ontevreden hoeven te zijn. Beide perspectieven zouden geldig kunnen zijn of niet. In dit gesprek komen de gesprekspartners daar niet achter.
2. *Proces.* De spreker kan zich afvragen of de manier waarop hij de inhoud wil overbrengen effectief is. Zowel teamleider als directeur stellen iets in het gesprek en formuleren hun stelling niet zodanig dat ze onderzoekbaar of toetsbaar zijn. Zo kunnen zij niet achterhalen of hun stelling geldig is.

Vanuit het fenomenologisch filosofisch gezichtspunt – namelijk dat je niet vanuit het niets naar iets kunt kijken (Gallagher & Zahavi, 2013) – is het aannemelijk te veronderstellen dat beide gesprekspartners een referentiekader hebben ten aanzien van de inhoud van het gesprek, maar ook ten aanzien van de manier waarop het gesprek gevoerd moet worden met de ander. Als het gesprek zodanig gevoerd wordt dat beiden hun referentiekader niet openlijk kunnen vergelijken met dat van de ander, kunnen ze de geldigheid van hun referentiekader alleen toetsen binnen hun eigen logica. Daarmee bedoel ik dat ze hun eigen referentiekader ten aanzien van het onderwerp alleen kunnen vergelijken met hun eigen interpretatie van het referentiekader van de ander (zie H3). Het probleem daarvan is dat die interpretatie ook wordt beïnvloed door de aannames binnen hun eigen referentiekader. Na bovenstaand gesprek zegt de teamleider bijvoorbeeld dat de directeur echt niet kan of wil begrijpen dat die docenten eens in beweging moeten komen. Zo'n uitspraak geeft aan dat de teamleider een aanname heeft over het referentiekader van de directeur dat niet overeenkomt met het zijne. Hiermee wil ik niet zeggen dat de teamleider geen gelijk kan hebben. Als hij echter geen of maar een beetje gelijk heeft, wordt hij zich daar niet van bewust omdat hij de geldigheid van zijn visie alleen toetst binnen zijn eigen logica. Argyris (o.a. 1982b) noemt dit 'self-referentiality'. In de perspectieven op leren in de volgende paragraaf wordt duidelijk dat het toetsen binnen de eigen logica wordt versterkt door het gegeven dat men zich er nauwelijks van bewust is.

'Leren' in dit onderzoek

In dit onderzoek gebruik ik het concept 'leren' in een specifieke betekenis, die ik uitgebreid beschrijf in de volgende paragraaf. Het probleem van het woord 'leren' kan zijn dat de connotatie die de lezer ervan hanteert in de weg kan zitten bij het lezen van dit werk. Omdat 'leren' zo'n wijdverbreid begrip is, is het mogelijk dat de lezer er een andere betekenis aan geeft dan ik ermee bedoel, waardoor er mogelijke verwarring ontstaat.

Als we het over 'leren' hebben in het dagelijks taalgebruik, gaat het vaak over 'leren' op een bewust niveau: formal learning (Nelson, Cushion, & Potrac, 2006). Op

scholen wordt de term 'leren' gebruikt als een bewust gestuurde activiteit. Wat leerlingen over het algemeen leren is hoe ze bekende (geleerde) concepten bewust toepassen in onbekende situaties (Council, 2000).

Over 'leren' op een onbewust niveau is veel minder makkelijk wat te zeggen, juist omdat we er ons niet bewust van zijn. Dit wordt ook wel 'impliciet leren' genoemd (Lewicki, Hill, & Bizot, 1988; Reber, 1989; Seger, 1994). Volgens Argyris (1976) is leren het detecteren en corrigeren van fouten (p. 365). Als het resultaat dat we produceren direct waarneembaar voortkomt uit de bijbehorende actie, is leren op een impliciet niveau geen probleem en is bewustzijn van dat niveau niet per se relevant. Zo leren we bijvoorbeeld fietsen in de actie zelf en niet uit een boekje. Bewustzijn wordt pas relevant als we een ongewenst resultaat niet direct kunnen of willen toeschrijven aan die actie die eraan voorafging. In dit onderzoek gaat het om de wisselwerking tussen onbewust en bewust leren. Hierin speelt de complexiteit van de context waarin de actie effectief moet zijn een belangrijke rol. Lewicki, Hill en Bizot (1988) laten bijvoorbeeld zien dat mensen problemen kunnen oplossen die van zo'n hoge complexiteit zijn dat ze op een bewust niveau niet te bevatten zijn. Daarnaast zetten mensen op een onbewust niveau ineffectieve heuristieken in voor problemen die op een bewust niveau wel degelijk oplosbaar zijn (Kahneman, 2011). Voor dit onderzoek is juist dat laatste van belang. Als we in staat zijn om ons bewust te worden van onbewust gehanteerde contraproductieve mechanismen, kunnen we erop reflecteren (fouten detecteren) en bijstellen (corrigeren) en kunnen we dus leren.

Een ander punt van aandacht bij het begrip 'leren', is het normatieve perspectief. Leren wordt gezien als goed (Bolhuis & Simons, 2011). Het concept van de 'lerende organisatie' is niet voor niets populair. Het gevaar hiervan is dat het omgekeerde ook geldt en dat niet-leren wordt gezien als niet goed. In dit onderzoek neem ik afstand van deze normatieve insteek. Ik beschouw leren als een fenomeen, waarin de actor iets aanpast in zijn actie of referentiekader met als doel dat de uitkomst van zijn actie beter aansluit bij zijn intentie. Als een actor echter niets aanpast, maar alleen opnieuw percipieert dat zijn wereldbeeld, referentiekader en actie passend zijn voor wat hij wil bereiken, beschouw ik dit als een bevestiging en typeer dit als 'niet-leren'. Als ik opnieuw registreer dat mijn manier van fietsen me nog steeds binnen de door mij gestelde tijd naar mijn werk transporteert, is dat een bevestiging van wat ik al wist.

In dit onderzoek gaat het mij om het volgende: als ik in een gesprek iets doe dat niet effectief genoeg is, hoe krijg ik dat in beeld zodat ik er invloed op kan uitoefenen? Met andere woorden hoe faciliteer ik mijzelf te leren van de gesprekken die ik voer?

In de volgende paragraaf construeer ik op basis van de leerperspectieven van Argyris / Schön, Bateson en Bohm een perspectief op leren dat ik in dit onderzoek Model van Leren noem. Ik vergelijk dit met een in de communicatie literatuur gebruikte concept van framing en reframing en laat zien waarom ik in dit onderzoek kies voor het concept leren.

2.2 Een Model van Leren

“The word “learning” undoubtedly denotes *change* of some kind” (Bateson, 1972, p. 283). In dit onderzoek wordt leren gezien als een verandering in het licht van de effectiviteit en productiviteit¹ van een gesprek.

In het vakgebied van ‘organizational learning (OL)’ wordt veelvuldig gebruik gemaakt van de concepten van Argyris en Schön (1974, 1996) en van Bateson (1972) om duidelijk te maken dat er verschillende niveaus van leren zijn te onderscheiden. Over het algemeen gaat men in dat vakgebied uit van twee dimensies (Van Grinsven & Visser, 2011), waarbij de eerste dimensie de actie betreft en de tweede dimensie het onderliggende waardesysteem. “The more complex, dynamic and turbulent the organization’s environment, the more necessary the second, higher form of learning is considered to be” (Van Grinsven & Visser, 2011, p. 380). Daarnaast wordt er in sommige OL- literatuur gesproken over een derde niveau, waarvan de conceptualisatie te wensen over laat (Tosey, Visser, & Saunders, 2011). Toch is er wel grond voor het bestaan van een derde niveau. In deze paragraaf maak ik dat duidelijk en tevens laat ik zien waarom dat derde niveau relevant is voor dit onderzoek. Hierin maak ik ook gebruik van het perspectief van Bohm (1980, 2004). Bohm wordt regelmatig aangehaald als het gaat om veranderingen die dieper gaan dan het double loop niveau. Het gaat dan vaak over het niveau van de dialoog (Cayer, 1997; Chiva, Grandío, & Alegre, 2008; Howard, 2002; Isaacs, 2001; Senge, Scharmer, Jaworski, & Flowers, 2004).

Drie niveaus van leren

Argyris en Schön (1974) hebben hun concept van leren gebaseerd op Ross Ashby’s beschrijving van het gedrag van stabiele systemen. Zij starten met het begrip actietheorie. Dit gaat uit van de premisse dat mensen hun acties zodanig ontwerpen dat ze de door hen gewenste resultaten realiseren. Een actietheorie is een theorie van effectiviteit:

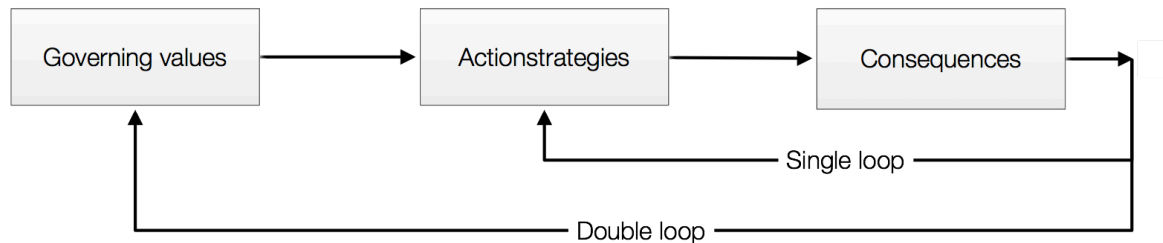
Als je in context C uitkomst U wilt bereiken, waarbij de volgende assumpties a_1, a_2, \dots, a_n gelden, doe actie A (Argyris & Schön, 1974, p. 6).

Volgens Argyris en Schön impliceert een actietheorie² twee niveaus waarop aanpassingen kunnen plaatsvinden, namelijk op het niveau van actie A en dat van de assumpties a_1, a_2, \dots, a_n . Assumpties moeten we zien als sturende factoren, zoals

¹ Wat productief en contraproductief is, effectief en ineffectief beschouw ik in dit onderzoek als subjectief. Dit is aan de deelnemers (gesprekspartners) om te beoordelen en zal voor mij als onderzoeker moeten blijken uit de gesprekken die zij met elkaar voeren of uit de terugkoppelingsgesprekken die ze met mij voeren.

² Gee (2014) noemt dit *figured worlds*. “figured worlds are simplified, often unconscious and taken-for-granted theories or stories about how the world works that we use to get on efficiently with our daily lives” (p. 95).

bijvoorbeeld vooronderstellingen, waarden of normen. Dit kan grafisch worden weergegeven als een systeem met feedbackloops (zie figuur 2.2.1) en dient als basis voor het Model van Leren dat ik in deze paragraaf construeer.



Figuur 2.2.1 single- en double-loop leren (Argyris, 1993b, p. 50)

In dit model van Argyris en Schön zijn twee feedbackloops te zien die de aanpassing op de twee niveaus verbeelden. Aanpassing op de actie noemen zij single-loop leren en aanpassing op de onderliggende waarden noemen zij double-loop leren. Argyris en Schön pleiten voor double-loop leren als er sprake is van complexe problemen. In hun model is dat de aanpassing van wat zij governing values³ noemen. In de aanleiding heb ik daar het woord referentiekader voor gebruikt. Aanpassingen op alleen dat niveau leveren problemen op. Iemand's referentiekader is namelijk niet zomaar een willekeurig referentiekader dat je kunt vervangen door een willekeurig ander. Een mooi voorbeeld hiervan is een 'governing value' als 'van je fouten kun je leren'. Er zullen weinig mensen zijn die hier anders over denken. Tegelijkertijd ervaren de meeste mensen emotionele aversie als ze fouten maken en daarmee falen (Cannon & Edmondson, 2005). Dit geeft aan dat het vervangen van het referentiekader niet genoeg is als daarmee de wereld er nog steeds hetzelfde uit ziet. Dat wat we van de wereld percipiëren en het bestaan van ons referentiekader rechtvaardigt, impliceert een derde niveau van leren dat niet is opgenomen in het model van Argyris en Schön: niveau van ordening en perceptie. Dit niveau gaat over wat wij in onze wereld percipiëren als overeenkomsten en verschillen op basis waarvan we komen tot conceptuele samenhang. Als logisch vervolg op single-loop en double-loop zou dit dan triple-loop leren moeten heten. Tosey et al. (2011) laten zien dat er een parallel is tussen de niveaus van leren van Argyris / Schön en die van Bateson dat het bestaan van een triple-loop niveau rechtvaardigt. Die parallel komt voort uit het gegeven dat in beide concepten een dieper niveau het minder diepe niveau 'stuurt'.

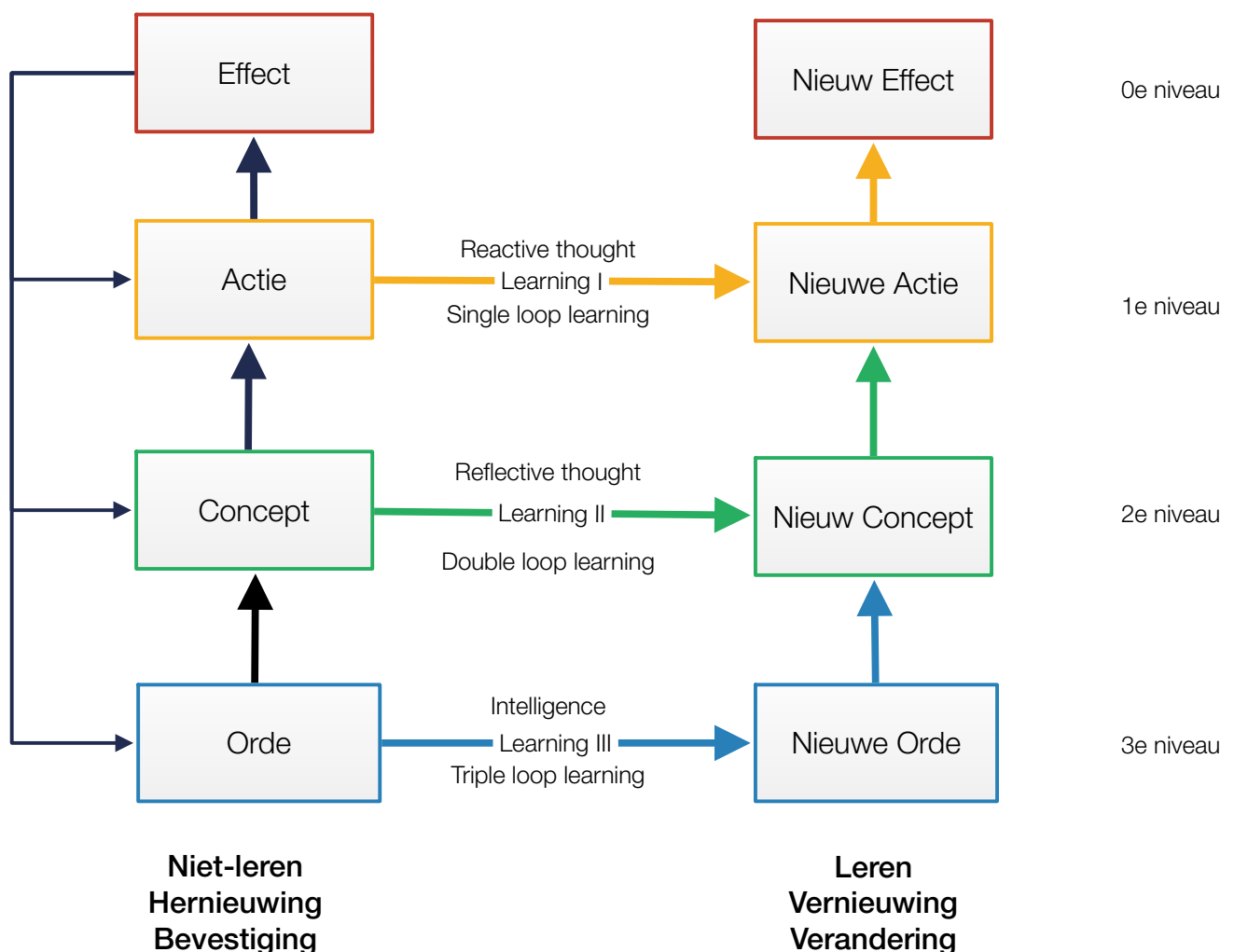
³ De terminologie rond governing values is niet eenduidig. Argyris en Schön gebruiken zelf vaak verschillende termen ernaast, die allemaal ongeveer hetzelfde betekenen, zoals 'governing condition' en 'governing variable'. In andere theorieën worden termen gebruikt als pre-assumptie, vooronderstelling, conditie of premisse. Al deze termen vallen onder hetzelfde principe dat door Argyris en Schön (1974, p. 162) geformuleerd is op basis van het begrip 'waarden': Waarden zijn noodzakelijk voor vereenvoudigde constructies van de context waarin we willen handelen. Ze refereren aan een intern concept gedefinieerd door randvoorwaarden en regels, dat het individu helpt een actie te ontwerpen die effectief is.

Met andere woorden: in het diepere niveau liggen de voorwaarden besloten voor het leren op een minder diep niveau.

Model van Leren

Naar analogie van het model van Argyris en Schön (figuur 2.2.1) presenteer ik het Model van Leren (figuur 2.2.2) met daarin ondergebracht de drie niveaus, die ik hieronder toelicht op basis van de perspectieven van Argyris/Schön, Bateson en Bohm. Anders dan in figuur 2.2.1 zijn de niveaus in het Model van Leren verticaal geplaatst en is erin onderscheid gemaakt tussen leren (veranderen) en niet-leren (bevestigen). Leren wordt in de figuur gerepresenteerd door de gekleurde pijlen naar de rechterkolom. De zwarte pijlen in de linkerkolom verbeelden het niet-leren.

De verticale situering suggereert dat niveau 3 dieper ligt dan niveau 2. Hiervan gaat uit dat een verandering op een dieper niveau een grotere impact heeft op iemands leven omdat alle bovenliggende niveaus daarmee ook veranderen.



Figuur 2.2.2 Model van Leren

Het Model van Leren is enerzijds weergegeven naar analogie van het single-loop double-loop principe van Argyris en Schön (1974), en anderzijds is het in overeenstemming met de concentrische grafische weergave van de niveaus van Bateson door Tosey et al. (2011). Daarin wordt Learning III afgebeeld als een grotere cirkel rond de cirkel van Learning II. “Learning at ‘higher’ levels means that new premises with a successively wider scope are involved” (p. 299). De verschillende cirkels zijn recursief met elkaar verbonden via feedback loops. Die recursiviteit komt ook tot uitdrukking in de pijlen in het Model van Leren in figuur 2.2.2.

Hieronder geef ik eerst per niveau een toelichting en daarna kom ik terug op het begrip niet-leren.

Eerste niveau, niveau van de actie

Leren op het eerste niveau kan worden gezien als een aanpassing *binnen* een set van oplossingen. Bateson (1972) noemt dit Learning I en ziet dit als een verandering binnen gelijkblijvende context. Om te weten dat we te maken hebben met dezelfde context hanteren we aanwijzingen of tekens: zogenaamde 'context-markers'. Als het baasje de halsband van zijn hond van de kapstok pakt, is dat voor de hond een context-marker horende bij de context 'uitlaten'. Aarts en Dijksterhuis (2000) noemen dit 'goal-directed automatic behavior'.

De benadering van Batesons Learning I is in lijn met wat Bohm (2004, p. 70) 'Reactive thought' noemt. Bohm heeft het niet direct over leren, maar spreekt van 'operation of mind' en gebruikt daarin de term *thought*⁴ om het proces van veranderen te beschrijven. Reactive thought is de snelle manier van denken en reageren, vanuit het oproepen van reeds bestaande patronen of concepten. Doordat de mensheid van oudsher geconfronteerd is geweest met steeds terugkerende patronen waarop zij kon rekenen (bijvoorbeeld dat op elke dag een nacht volgt), heeft men gewoonten ontwikkeld die hiervan afhankelijk zijn (Bohm, 1980).

Argyris en Schön (1974) noemen dit niveau single-loop leren: een aanpassing van de actie terwijl het onderliggende denken, de aannames en waarden hetzelfde blijven. In het voorbeeld van de directeur en zijn teamleider is regel (5) een single-loop oplossing voor het niet-effectieve resultaat van regel (3). De directeur zegt iets vanuit hetzelfde perspectief op een iets andere manier. Hij past zijn actie aan door andere woorden te gebruiken en door herhaling toe te passen, terwijl zijn perspectief op de zaak niet is gewijzigd.

Tweede niveau, niveau van concept

Op dit niveau vindt de keuze plaats die gaat over welke set van oplossingen passend is.

⁴ Ik gebruik hier de Engelse term omdat die zowel vertaald kan worden in 'gedachte', in de verleden tijd van 'denken', als in de voltooide tijd van 'denken'. Die combinatie van betekenissen is hier relevant omdat het zowel gaat over de inhoud als het proces.

Op het tweede niveau, dat Bateson (1972) Learning II noemt, is iemand in staat om een onbekende context te herkennen als overeenkomend met een bekende context. Hierdoor kan hij ook in de nieuwe context effectief te zijn. Dit is in lijn met wat Bohm (2004) 'reflective thought' noemt. Als reactive thought voor een bepaald probleem geen passende oplossing meer voorhanden heeft, gaat de geest op zoek naar bestaande of aangepaste concepten. Dit zijn concepten die in het geheugen zijn opgeslagen en eventueel met een kleine aanpassing in de nieuwe situatie geldig zijn. Op dit niveau kan een probleem ontstaan. Dat komt omdat de manier waarop iemand de context van het probleem inschat deels voortkomt uit zijn eigen sociale context, zijn referentiekader. Die eigen sociale context is via Learning II vaak gevormd in iemands jeugd en veelal onbewust. We weten op een cognitief niveau wel dat we een product zijn van ons verleden en dat dit onze kijk op de wereld heeft gevormd, maar we weten niet hoe de patronen die hieraan ten grondslag liggen zijn geconstrueerd en ook niet welke aanleidingen er ooit geweest zijn om ze überhaupt te creëren (Bateson, 1972). Precies die aanleiding gaat over dat derde niveau. Als een individu zich hiervan onvoldoende bewust is en geen passend concept vindt voor het gegeven probleem, rest hem volgens Bohm (2004) niet veel meer dan het verscherpen van de definities van logische categorieën. Als iemand bijvoorbeeld zijn hand heeft verbrand aan een vlam en een vlam niet anders kan definiëren dan als een glimmend voorwerp, moet hij voortaan alle glimmende voorwerpen laten staan. In de terminologie van Argyris en Schön (1974, 1996) is leren op het tweede niveau het aanpassen van de onderliggende sturende variabelen (denken, aannames en waarden (Noonan, 2007)) die tevens leiden naar bijpassende nieuwe acties. Vandaar dat zij de term double-loop gebruiken.

Derde niveau, niveau van ordening en perceptie

Op dit niveau gaat het om de basis van waaruit een keuze wordt gemaakt om te komen tot een bepaling welke set van oplossingen passend is. Volgens Tosey et al. (2011) is het derde niveau in de literatuur moeizaam geconceptualiseerd. Het laat zich lastig vangen in taal, laat staan dat het empirisch te testen is (Bateson, 1972). Dit derde niveau, dat Bateson Learning III noemt, treedt op als we zelf onze pre-assumpties (ons model van de wereld) aanpassen. Die aanpassen moet door het individu gebeuren vanuit een inzicht dat leidt tot een wijziging in zijn wereldbeeld. Als het wereldbeeld namelijk niet verandert, maar het concept wel, kan dat volgens Bateson (1972) leiden tot psychotische mechanismen. Daar waar in Learning II het 'zelf' vorm heeft gekregen, moet Learning III daaraan juist voorbijgaan: "The concept of 'self' will no longer function as a nodal argument in the punctuation of experience" (Bateson, 1972, p. 304).

Batesons perspectief sluit aan bij Bohms (1980) notie van 'orde'. Bohm (1980) zegt over orde: "to give attention to similar differences and different similarities" (p. 147). Dat wat wij in de context percipiëren als overeenkomend en verschillend geeft betekenis aan wat we waarnemen. Als we, kijkend naar hetzelfde, plotseling andere overeenkomsten en verschillen zien, waardoor hetgeen we zien een andere betekenis krijgt, verschuift het wereldbeeld een beetje. Toen Archimedes plotseling zag dat

het volume van de kroon van de koning overeenkwam met het volume aan verplaatst water bij onderdompeling, veranderde zijn wereldbeeld ten aanzien van dit onderwerp. Hij was hij niet langer gebonden aan de benadering van het volume van een voorwerp als een serie bij elkaar op te tellen bekende geometrische vormen. Dat inzicht, dat hij kreeg toen hij zelf in bad ging en het waterniveau zag stijgen als gevolg van de onderdompeling van zijn eigen lichaam, zou je een vorm van Learning III kunnen noemen.

Dit is te vergelijken met wat Bohm (2004) 'intelligence' noemt. Hij ziet intelligence als een perceptie van de geest. Chiva, Grandio en Alegre (2008) gebruiken de term 'generative'. Zij baseren zich daarbij op het gedachtengoed van Bohm en passen dat toe in het vakgebied van Organizational learning: "...generative learning is a self-transcendence process that might take place when individuals and groups within organizations mainly use intuition, attention, dialogue and aim to question any explicate order or knowledge" (p. 123). Deze vorm van leren kan geassocieerd worden met 'creativiteit'.

Argyris en Schön hanteren geen derde niveau. Hun perspectief gaat vooral over effectiviteit. Toch hint Argyris (1982b) wel naar een derde niveau van leren. Dit komt naar voren als hij een training geeft in het toepassen van double-loop leren. Hij geeft dan aan dat het geen zin heeft voor de trainee om zijn set van contraproductieve onderliggende waarden te vervangen door een productievere set, zonder de onderliggende logica die geleid heeft tot die eerste set te doorgronden. Het gaat dan over het beantwoorden van de vraag: hoe ziet mijn wereld eruit dat ik al die tijd mijn set van onderliggende waarden als passend heb beschouwd? Dit zou het begin van triple-loop leren genoemd kunnen worden.

Impact van leren op het derde niveau

In de beschrijving van de drie niveaus wordt de suggestie gewekt van grote veranderingen met grote impact op het tweede en derde niveau. Bateson (1972) zegt zelfs dat het wereldbeeld van iemand op het derde niveau zo kan wijzigen dat het gevaarlijk wordt. In dit onderzoek ben ik niet zozeer geïnteresseerd in het nagaan van hoe er geleerd wordt in gesprekken in absolute zin, maar of de systematiek die onder die drie niveaus ligt kan helpen te duiden waarom een gesprek wel of niet productief eindigt. Bohms (1980) notie van orde, bijvoorbeeld gaat heel diep, terwijl de systematiek van aandacht geven aan verschillende overeenkomsten en overeenkomstige verschillen zich niet per se hoeft te relateren aan het diepste niveau van ordening waarmee iemand zijn wereld interpreteert. Bohm (1980) geeft bijvoorbeeld aan dat de orde van waaruit men in de tijd van de oude Grieken naar de wereld keek wezenlijk verschilde van dat van Descartes. De oude Grieken maakten onderscheid tussen hemelse en aardse materie, waarbij hemelse materie zweefde in perfecte cirkels en aardse materie op de grond lag. Een oude Griek had de orde van Descartes waarin objecten in tijd en ruimte van elkaar zijn gescheiden en er onderlinge relaties zijn aan te wijzen, wel cognitief kunnen bevatten, maar het had niet veel betekenis gehad. Dit geldt ook voor het gros van de mensen op

dit moment als je ze vertelt over de kat van Schrödinger. Vanuit de orde van Descartes is het heel lastig je voor te stellen dat die kat tegelijkertijd dood en levend is. Ook binnen zo'n allesomvattende orde als die van Descartes kunnen we andere overeenkomstige verschillen en verschillende overeenkomsten ontdekken die aanleiding geven tot nieuwe concepten, die leiden tot nieuwe acties en nieuwe resultaten. Ook dat beschouw ik in dit onderzoek als leren op het derde niveau.

Leren en niet-leren, als twee kanten van dezelfde medaille

We kunnen 'leren' associëren met 'veranderen' (Alexander, Schallert, & Reynolds, 2009, p. 178; Bateson, 1972, p. 283). In het model van leren (figuur 2.2.2) zijn dat de gekleurde pijlen naar de rechterkolom. Er zijn ook situaties te benoemen waarbij er niets verandert. We blijven zien wat we zagen, doen wat we deden en denken wat we dachten. Als ik op mijn fiets stap, erop wegrijd en opnieuw ervaar dat ik fiets, dan heb ik niets geleerd volgens veel definities van leren, want dat wist ik toch allemaal al. Toch kunnen we zaken die we ooit geleerd hebben ook verleren. Zo kunnen mensen na jaren in het buitenland gewoond te hebben ineens niet meer goed Nederlands praten en moeten mensen die jaren geen auto hebben gereden weer lessen nemen om veilig de weg op te kunnen. Kennelijk is het voor de mens noodzakelijk dat we regelmatig bevestigen wat we al 'weten' en 'kunnen' omdat we anders het risico lopen het te verleren. Het niet-leren of bevestigen versterkt dus ons beeld van de wereld. Aan de ene kant is dat prettig omdat we zo kunnen vertrouwen op bepaalde zaken. Aan de andere kant kan het ook belemmerend werken als we daarvoor niet meer in de gaten hebben dat we de wereld waarnemen door de bril van wat we al weten (zie ook 3.3).

Consistentie van het Model van Leren

Als het Model van Leren een accurate beschrijving is van hoe wij leren is het aanneemelijk dat we de principes ervan (onbewust) inzetten om de ander iets te leren. In het onderwijs heet dat het toepassen van didactische principes. Ik geef hieronder twee voorbeelden waaruit blijkt dat het Model van Leren tot uitdrukking komt in de manier waarop we met elkaar het gesprek voeren.

Voorbeeld 1: actietheorie

Als een ander net als ik leert volgens het Model van Leren doe ik er goed aan met mijn uitingen invloed uit te oefenen op één of meerdere van de niveaus in dat model. Als ik een ander wil laten leren op het tweede niveau, betekent het dat ik mijn bewering in de vorm een concept moet communiceren. Dat wil zeggen dat ik de conceptuele samenhang in de bewering expliciteer. Bijvoorbeeld: "omdat hij het lastig vindt te delegeren, doet hij liever alles zelf en dan gaat het natuurlijk makkelijk eens een keer verkeerd". Het concept dat hier gecommuniceerd wordt is dat mensen die niet kunnen delegeren te veel zelf doen en daardoor fouten maken.

Op het derde niveau communiceren mensen gegevens zodanig dat de ander ze met elkaar in het gewenste verband brengt. "De afgelopen drie weken heb ik hem zijn taken allemaal zelf uit zien voeren. Geen ervan heeft hij gedelegeerd. Een deel van de

taken heeft hij niet goed kunnen afronden.” Hier worden alleen de feiten gepresenteerd en wordt de conclusie overgelaten aan de ontvanger. Een manier voor de spreker effectief te zijn op dit derde niveau is door in zijn ogen relevante gegevens zo feitelijk mogelijk te presenteren en zo los mogelijk van zijn eigen belang (Potter, Edwards, & Wetherell, 1993). Dit zien we terug in de discoursanalyse zoals die wordt bestudeerd door de discursieve psychologie en ‘ontological gerrymandering’ wordt genoemd (o.a. Edwards & Potter, 1992) (zie H4 en bijlage 3).

Voorbeeld 2: Attributie aan eigenschappen

Een andere aanwijzing dat mensen (onbewuste) kennis over dit model inzetten, is dat zij het gebrek aan een juiste handeling van de ander toeschrijven aan een eigenschap. Mensen kwalificeren anderen bijvoorbeeld als onverantwoordelijk, niet-willend of niet-open. Ze beschouwen dit als oorzaak van iemands handelen: “omdat hij geen verantwoordelijkheidsgevoel heeft, kun je hem dat beter niet laten doen”. Op twee manieren laat dit zien dat mensen impliciet dit model hanteren in hun interactie:

1. Mensen *ordenen* de resultaten van iemands handelen op zo'n manier dat ze er een eigenschap van de ander uit kunnen afleiden;
2. Die eigenschap maken zij vervolgens onderdeel van de context van de ander en daarmee een governing condition (randvoorwaarde) voor het handelen van de ander. Zij generaliseren dus hetgeen ze uit het handelen van de ander hebben afgeleid in een (karakter)eigenschap en presenteren die als oorzaak van dat handelen. Dit is in lijn met wat Watson en Seiler (1992) zeggen over dat mensen in een gesprek systemen construeren waar ze zich vervolgens naar gaan gedragen alsof die systemen onafhankelijk van het gesprek zijn ontstaan.

Framing en reframing in relatie tot leren

In de literatuur over communicatie en in het bijzonder over conflicten wordt vaak het begrip ‘framing’ gebruikt (Borah, 2011; Brummans et al., 2008; Bryant & Miron, 2004; Chong & Druckman, 2007; Graybiel, 2008). Een frame kan worden gezien als een referentiekader van waaruit men een situatie interpreteert en een actie construeert. Hierin spelen normen, waarden, overtuigingen, belangen en kennis een sturende rol (Aarts & Van Woerkum, 2006). Het aanpassen van dit referentiekader wordt reframing genoemd. Dit komt overeen met wat in deze paragraaf wordt gezien als leren op het tweede niveau. Het probleem bij het concept framing is dat er naar gekeken wordt vanuit twee paradigmatisch van elkaar verschillende perspectieven: het cognitivistische perspectief waarin frames worden gezien als uitdrukkingen van individuele onderliggende cognities⁵ en het interactionele perspectief waarin frames door de gesprekspartners worden geconstrueerd in het gesprek (Dewulf et al.,

⁵ “Cognitions refer to pieces of information that, as a result of former interactions, are kept somehow in our minds. These pieces of information consist of thoughts, feelings, associations, visualizations and language concerning the world around us, the people, events and phenomena” (Aarts & Van Woerkum, 2006, p.231).

2009). Het Model van Leren verbindt beide perspectieven. Het eerste niveau in het Model van Leren gaat over het interactionele aspect: de acties. Hoe construeren mensen hun taaluitingen in een gesprek om te krijgen wat ze willen? Dit werk ik uit in hoofdstuk 4 met behulp van de discursieve psychologie. Het tweede niveau in het Model van Leren gaat over het cognitieve aspect: de individuele concepten. Hier gaat het over de individuele concepten van waaruit mensen kijken naar de situatie, de ander en het gespreksonderwerp. In deze dissertatie ga ik niet op zoek naar de inhoud van die individuele cognitieve concepten, maar kijk ik er naar vanuit hun invloed in het gesprek als ze niet worden geadresseerd. Dit wordt een probleem als die invloed contraproductief is, doordat gesprekspartners blijven volharden in wat ze vinden zonder hun onderliggende concepten ter discussie te stellen. Door hun oude concepten los te laten en gezamenlijk een nieuw concept ontwikkelen, zouden gesprekspartners hun probleem op kunnen lossen (Aarts & Van Woerkum, 2008). In termen van framing heet dit reframing: "Reframing suggests that people recognize the mental models that underpin how they operate and realize that they interpret the world around them and the things that happen in the world according to their specific backgrounds and interests" (Aarts & Van Woerkum, 2006, p. 229). Of mensen de mentale modellen waarmee ze de situatie, de ander en het proces framen herkennen, hangt af of ze zich er voldoende van bewust zijn. Hierin spelen verschillende factoren een rol. Deze ga ik verkennen in hoofdstuk 3 over de invloed van het onbewuste.

Net als bij framing spelen in dit onderzoek zowel het cognitivistische als het interactionele paradigma een rol. Voor mensen is het lastig om vanuit verschillende frames naar de werkelijkheid te kijken. Dat geldt ook voor het kijken naar een onderzoeksobject vanuit verschillende wetenschappelijk paradigma's. Aarts en Van Woerkum (2006) pleiten voor een geïntegreerde aanpak, waarin beide perspectieven een plek hebben. Ofschoon ik in de methode van dit onderzoek voornamelijk het interactionele paradigma gebruik, ga ik in de analyse uit van de cognitivistische premisse dat onderliggende concepten in de gesprekken een sturende rol spelen. Hieruit zal naar voren komen dat de interactionele effecten die sprekers trachten te realiseren hun het zicht op hun onderliggende concepten ontnemen.

De invloed van het onbewuste

Uit het Model van Leren is naar voren gekomen dat onze aannames over een situatie zelf-bevestigend kunnen zijn als we ons er onvoldoende van bewust zijn. Omdat woorden abstracties zijn, zitten er aannames in verborgen over hetgeen de woorden een abstractie van zijn (Bohm, 1980). Voordat ik me in het theoretisch kader ga richten op die woorden ga ik in hoofdstuk 3 eerst meer duiding geven aan de rol van het onbewuste⁶ in relatie tot het Model van Leren.

⁶ In navolging van Dijksterhuis (2012) gebruik ik het begrip 'onbewuste' als een zelfstandig naamwoord, alsof het een entiteit is, terwijl het eigenlijk een verzameling processen representeert. "Het moderne onbewuste bestaat uit alle psychologische processen waarvan we ons niet bewust zijn, maar die ons gedrag (of ons denken, of onze emoties) wel beïnvloeden" (p. 40).

3 De invloed van het onbewuste

3.1 Inleiding

Als mensen met elkaar spreken, construeren en interpreteren zij de inhoud van het gesprek, de onderlinge relatie en de manier waarop het gesprek gevoerd wordt vanuit hun onderliggend referentiekader (Aarts & Van Woerkum, 2008). Het veranderen van dat referentiekader – door o.a. Brummans et al. (2008) aangeduid als reframing – noem ik in dit onderzoek het leren op het tweede en derde niveau. Het lastige hiervan is dat we ons vaak niet bewust zijn van de concepten waarmee dit referentiekader is opgebouwd en dat belemmert het leren. Dat we ons hier niet van bewust zijn heeft met een aantal zaken te maken:

Set van normen en waarden. Ons gedrag in een gesprek wordt gestuurd door een aantal waarden en normen die we vroeg in onze jeugd hebben aangeleerd, maar we ons niet van bewust zijn (paragraaf 3.2).

Perceptie. Onze perceptie van de inhoud van het gesprek, de ander en de situaties wordt gehinderd door wat er al in ons geheugen is opgeslagen. We hebben de neiging zelfbevestigend te zijn (paragraaf 3.3).

Cognitief gemak. Het gemak waarmee concepten uit ons geheugen worden opgehaald verwarren we met de geldigheid ervan. In gesprekken ervaren we een uiting als minder relevant naarmate de inspanning die we moeten leveren om deze uiting te verwerken groter is (paragraaf 3.4).

Voorals er sprake is van complexe of beladen onderwerpen is het belangrijk voor de gesprekspartners hun referentiekader in beeld te krijgen en dit te onderzoeken (Aarts & Van Woerkum, 2006, 2008; Argyris & Schön, 1996, 1974; Isaacs, 1999; Scharmer, 2009; Schon, 1983) (zie kader voor toelichting van het begrip complexiteit). Het probleem hierbij is dat men zich er vaak niet van bewust is en dat de manier waarop men met elkaar het gesprek voert er niet aan bijdraagt zich hier bewust van te worden. Dat laatste is onderwerp van onderzoek in deze dissertatie.

Complexiteit

“Most situations and decisions in organizations are complex” (Snowden & Boone, 2007). In een complexe⁷ context spelen veel niet-lineair interacterende elementen een rol. Dit is wat Senge (1990) ‘detailed complexity’ noemt. Als de relatie tussen oorzaak en gevolg moeilijk waarneembaar is en het onduidelijk is wat het effect is van interventies op langere termijn noemt Senge dat ‘dynamic complexity’, (p. 71).

⁷ Een aantal kenmerken van complexiteit volgens Snowden en Boone (2007, p. 73):

- Flux and unpredictability
- No right answers; emergent instructive patterns
- Unknown unknowns
- Many competing ideas

Scharmer (2009) voegt de term 'social complexity' toe (p. 59). Social complexity beschouwt hij als een product van diverse wereldbeelden van verschillende mensen die samenkomen. Complexiteit is voor de mens lastig te hanteren, met name in sociale interactie. We missen als mens de capaciteit om alle relevante zaken uit onze context op een bewust niveau te beschouwen en met elkaar in verband brengen (Marois & Ivanoff, 2005).

Er zijn wel bewijzen dat we dat op een onbewust niveau beter kunnen. Onderzoek van Lewicki en Czyzewska (1992) laat zien dat de mens ook in staat is om onbekende patronen te herkennen in nieuwe contexten, zonder dat we dit in de gaten hebben. Zij vinden dat covariaties van grote complexiteit onbewust kunnen worden verwerkt. In experimenten die zij gedaan hebben waren de aangeboden structuren niet alleen te complex om door het bewustzijn te worden opgemerkt, tevens waren de patronen die eruit zouden moeten worden afgeleid om ermee te kunnen werken te ingewikkeld voor het bewustzijn. De mens leert dan impliciet. De kennis die in een impliciet leerproces wordt opgebouwd, wordt 'tacit knowledge' genoemd (Eraut, 2000; Reber, 1989).

Het lastige hiervan is dat we er ons zo slecht van bewust kunnen worden en er dus ook geen invloed op kunnen uitoefenen.

3.2 Het sturende effect van normen en waarden (normatief perspectief)

Uit het onderzoek van Argyris en Schön (1974, 1996) blijkt dat de manier waarop het gros van de mensen gesprekken voert waarin sprake is van een zekere druk (embarrassment and threat) resulteert in een contraproductieve uitkomst. Zij schrijven dit toe aan een aantal sturende grondwaarden die mensen vroeg in hun leven krijgen aangeleerd. Hiervan zijn mensen zich nauwelijks bewust. Daardoor is het lastig voor hen om een constructieve invloed uit te oefenen op dit soort gesprekken.

Hieronder werk ik de bevindingen van Argyris en Schön uit en laat daarin zien dat het waardenstelsel dat mensen hanteren in moeilijke gesprekken de neiging heeft zelfbevestigend te zijn, waardoor het bewustzijn erover laag blijft.

Espoused theory, theory-in-use en tacit knowledge

In hoofdstuk 2 heb ik laten zien dat Argyris en Schön (1974, 1996) hun perspectief op leren relateren aan de premisse dat mensen om iets voor elkaar te krijgen gebruik maken van een actietheorie. Ten aanzien van een gesprek heeft deze de volgende vorm:

Als je in een gesprek in context C uitkomst U wilt bereiken, waarbij de volgende assumpties a_1, a_2, \dots, a_n gelden, zeg A.

Voor verschillende situaties hebben mensen verschillende actietheorieën opgeslagen, bijvoorbeeld: om de ander zover te krijgen, zeg ik...., om een conflict te voorkomen, zeg ik.... etc. Als mensen gevraagd wordt hun actietheorie te beschrijven, beschrijven zij hun 'espoused theory'. Dit is de actietheorie die ze aanhangen of belijden. Bijvoorbeeld: om conflict te vermijden, moet ik open het gesprek in gaan, de ander ruimte geven en mijn oordeel opschorten. In de praktijk echter – zeker in situaties waarin mensen schaamte of dreiging ervaren – gebruiken ze een heel andere actietheorie dan ze belijden. Ze houden dan bijvoorbeeld de waarheid achter, handelen bevooroordeeld of stellen zich ontwijkend op. De actietheorie die mensen in de praktijk toepassen noemen Argyris en Schön (1974) 'theory-in-use'. Vaak blijken mensen zich niet bewust te zijn van de discrepantie tussen hun espoused theory en hun theory-in-use. Hierdoor krijgen ze niet in beeld vanuit welke assumpties ze hun gesprekken vormgeven, waardoor ze niet double-loop kunnen leren. Argyris en Schön (1996) geven aan dat iemands theory-in-use deels geworteld is in

stilzwijgende of impliciete kennis ('tacit knowledge⁸'). Impliciete kennis is de kennis die men wel bezit, waarvan men zich niet bewust is, maar die wel snel kan worden ingezet (Eraut, 2000). Fietzers 'weten' hoe ze moeten fietsen zonder dat ze op een bewust niveau kunnen beschrijven wat ze precies doen.

Het probleem van het begrip tacit knowledge is dat het ons niet verder helpt dan op nieuw te constateren dat we ons van bepaalde zaken niet bewust zijn en ons ook niet bewust zijn van dat dat zo is. Argyris en Schön komen nog met een andere insteek, een normatieve insteek. Deze is gebaseerd op hun eigen onderzoek. Uit dit onderzoek blijkt dat 99% van de mensen in gesprekken waarin sprake is van embarrassment and threat, een theory-in-use hanteert die zelf bevestigend is. Ofschoon de individuele theories-in-use van mensen in gesprekken grote verschillen vertonen, zijn de individuele onderliggende waarden in dit soort gesprekken te herleiden naar vier grondwaarden, te weten:

1. eenzijdige controle hebben over de situatie; je doel bereiken
2. winnen en niet verliezen
3. onderdrukken van negatieve gevoelens van jezelf en van de ander
4. zo rationeel mogelijk gedrag vertonen

Een theory-in-use die gebaseerd is op deze sturende grondwaarden noemen Argyris en Schön (1974) van het type Model I. Een theory-in-use is normatief. De erin opgenomen sturende waarden informeren mensen namelijk over hoe te handelen in verschillende situaties (Argyris & Schön, 1974, p. 6). Volgens Argyris (1993b) krijgen mensen die waarden vroeg in hun leven aangeleerd.

Model I strategieën versterken de model I theory-in-use

De meest voorkomende actiestrategieën om de Model I grondwaarden te borgen en intenties te verwezenlijken zijn:

1. pleiten/verdedigen van je eigen standpunt of positie (advocacy);
2. evalueren/beoordelen van de gedachten en gedrag van anderen en van jezelf (evaluation);
3. toeschrijven (attribueren) van oorzaken aan alles wat je probeert te begrijpen (attribution),

waarbij onderzoek, toetsing en illustratie wordt vermeden (Argyris, 1993b).

De grondwaarden en bijbehorende actiestrategieën van dit model voorkómen dat het model zelf en zijn effectiviteit ter discussie kunnen worden gesteld. Het individu geeft zijn standpunten, evaluaties en attributies zodanig vorm dat onderzoek ernaar vermeden wordt. Daarmee komen namelijk de grondwaarden in gevaar. Hierdoor wordt

⁸ Eraut (2000) geeft een lijst met de situaties waarin tacit knowledge een rol speelt, zowel in het vergaren ervan als het gebruik in een situatie (p. 133):

- 1) Knowledge acquired by implicit learning of which the knower is unaware;
- 2) Knowledge constructed from the aggregation of episodes in long-term memory;
- 3) Knowledge inferred by observers to be capable of representation as implicit theories of action, personal constructs, schemas, etc;
- 4) Knowledge which enables rapid, intuitive understanding or response;
- 5) Knowledge entailed in transferring knowledge from one situation to another; and
- 6) Knowledge embedded in taken-for-granted activities, perceptions and norms.

het model zelfbevestigend. Dit is in lijn met wat Bohm (1996) zegt: “Thought defends its basic assumptions against evidence that they may be wrong” (p. 12).

Argyris en Schön (1996) pleiten ervoor om zo neutraal mogelijk aan te kijken tegen de Model I strategieën die we gebruiken. Het gaat hen er niet om ze te kwalificeren als goed of fout, maar om na te gaan of ze effectief genoeg zijn. Er naar kijken in termen van goed of fout kan ook verwarring opleveren. Dat is terug te zien bij het begrip *deugd*. Dat komt omdat de connotatie van het woord *deugd* iets goeds betreft, denk aan hulp, respect voor anderen, kracht, eerlijkheid en integriteit. Echter, als deze deugden niet gepaard gaan met illustratie, onderzoek en toetsing dienen zij slechts om Model I grondwaarden te verdedigen en verborgen te houden (Argyris & Schön, 1996, p. 119). Als persoon A het bijvoorbeeld niet eens is met persoon B kan hij besluiten om eerlijk te zeggen wat hij vindt. Dat lijkt deugdzaam. Echter, als het ‘eerlijk zeggen wat je vindt’ het doel heeft om te krijgen wat je wilt, is dat in lijn met de Model I grondwaarde: ‘winnen en niet verliezen’.

De bewering van Argyris en Schön dat een model I theory-in-use zichzelf in stand houdt, is in lijn met Batesons (1972) Learning II en heeft een fenomenologisch aspect. Want hoe moet een individu de grondwaarden – waarvan hij zich niet bewust is – in beeld krijgen als de acties die eruit voortkomen niet tegelijkertijd de onderliggende waarden ter discussie stellen.

Daarnaast helpt het in beeld hebben van die grondwaarden niet om ze te veranderen. In het onderzoek van Argyris (1993b) blijkt dat als mensen bewust worden gemaakt van die grondwaarden, ze de illusie hebben dat ze hun theory-in-use op basis daarvan productief kunnen bijstellen en hun gesprekken productiever kunnen vormgeven. In de praktijk blijkt dat niet zomaar te lukken. Argyris (1982b, 1993a) ziet het internaliseren van nieuwe productieve grondwaarden (zie kader) als een vaardigheid, overeenkomend met het leren van golf of tennis. Het is namelijk niet alleen de vervanging van grondwaarden op cognitief niveau, maar ook het loslaten van de contraproductieve tacit knowledge, horend bij een Model I theory-in-use.

Wat hierin ook nog een belemmerende rol kan spelen is onze morele houding ten aanzien van alles dat niet deugdzaam is. De vier grondwaarden horend bij Model I lijken niet deugdzaam. Om die te veranderen vraagt dat van een individu om die grondwaarden niet te veroordelen. Als hij dat namelijk wel doet, handelt hij opnieuw vanuit een Model I theory-in-use.

Om uit de zelfbevestigende cirkel van een model I theory-in-use te komen, introduceren Argyris en Schön (1974) een theorie-in-use die het wederzijds leren bevordert. Dit noemen zij Model II (zie kader).

Wederzijds leren: Model II theory-in-use, productieve grondwaarden

Argyris en Schön (1974 en 1996) hebben ook een tweede niet-defensief model beschreven: Model II. Model II helpt mensen hun theories-in-use zo te ontwerpen dat ze voorkomen dat er defensieve structuren in een organisatie ontstaan. Een

herontwerp van iemands theory-in-use van Model I naar Model II beschouwen Argyris en Schön als een manier om aan te tonen dat hun onderliggende theorie valide is. Het is verschillende organisaties gelukt om op basis van een trainingsprogramma een op Model II gebaseerde cultuur te ontwikkelen die lang na het vertrek van Argyris is blijven bestaan (Argyris, 1993b, p. 269).

Model II is gebaseerd op de volgende onderliggende waarden⁹:

1. Zorg voor geldige informatie (valid information);
2. Geef openheid over welke keuzes worden gemaakt (informed choice);
3. Houd goed toezicht op hetgeen je implementeert om zo fouten te detecteren en te corrigeren.

De actiestrategieën die hierbij horen zijn dezelfde als bij Model II, maar nu worden deze pleidooien, evaluaties en attributies zó gecommuniceerd dat ze uitnodigen om getoetst of onderzocht te worden, via wat Argyris (1993b) noemt: 'illustration, inquiry and testing'.

Ook Model II is een zelfversterkend model. Hier is dat precies de bedoeling. Door acties te illustreren, te onderzoeken en open te stellen voor toetsing, staat de validiteit van de informatie ter discussie. De gesprekspartners faciliteren elkaar dan wederzijds te leren.

Argyris en Schön (1974) kwalificeren een theory-in-use als normatief. Zij gaan immers uit van de premise dat de onderliggende waarden en normen in een theory-in-use de actor informeren hoe te handelen in bepaalde situaties. De manier echter waarop zij het begrip waarden definiëren: "Values are the instruments through which we select from more information than we can handle" (p. 162) impliceert een fenomenologisch perspectief, waarin de beperking van ons brein zichtbaar wordt. In de volgende twee paragrafen werk ik dit verder uit.

⁹ Schwarz (2002), een student van Chris Argyris, voegt nog een vierde waarde aan dit rijtje toe: compassie. Hij noemt Model II het 'mutual learning model'.

3.3 De illusie van objectiviteit (fenomenologisch perspectief)

Dat wat mensen in een gesprek van de inhoud, de ander en de gespreksvoering percipiëren is alles behalve een objectieve waarneming. Wat we waarnemen wordt sterk beïnvloed door wat we reeds in ons geheugen hebben opgeslagen. Bohm (1992) verwoordt het als volgt: “We are infusing our imagination, our past, our knowledge into what we see - not ‘we’ are doing it, but it’s doing it itself. ...we are conditioned to resist seeing that this is happening. That’s really where the self-deception arises” (p. 161). Die zelfdeceptie belemmert ons om onze eigen vooronderstellingen in beeld te krijgen omdat wat iemand percipieert, afhankelijk is van intentie, gedrag, context, geheugen etc. terwijl hij zich daar nauwelijks van bewust is. Als in de perceptie van de directeur (hoofdstuk 1) de teamleider zich afwijzend opstelt, kan dat niet los worden gezien van wat er in zijn geheugen over de teamleider is opgeslagen. Ook perceptie heeft een zelf-validerend karakter. In termen van thought geeft Bohm (2004) aan dat de misconceptie van *thought* is dat het haar eigen organiserende functie over het hoofd ziet. Het gevolg hiervan is dat de aandacht van *thought* voornamelijk uitgaat naar haar inhoud, die zo objectief mogelijk een objectieve werkelijkheid beschrijft. Dit betekent dat het door het organiseren van gedachten verkregen wereldbeeld niet meer wordt gezien als een kijk op de werkelijkheid, maar wordt gezien als de werkelijkheid zelf (Bohm, 2004; Bohm & Peat, 1987). “Our thinking becomes dangerous when we don’t acknowledge any difference between our view and outside reality” (Noonan, p. 163).

In de gesprekken die we met elkaar voeren hindert de manier waarop we percipiëren het in beeld krijgen van onze vooronderstellingen door:

1. *Wat is geweest.* Onze perceptie kunnen we beschouwen als functie van reeds gevormde gedachten. Dit illustreert dat wat we in een gesprek in alle objectiviteit denken waar te nemen in een door ons geconstrueerde werkelijkheid is. Vanuit dit gegeven ordenen en conceptualiseren we op basis van de bij ons reeds bekende ordes en concepten;
2. *Wat komen gaat.* Onze perceptie kunnen beschouwen als functie van mogelijke effectieve acties. Dat wat we waarnemen in een gesprek wordt deels vormgegeven door de effectieve acties die wij er in ontplooid hebben en mogelijk kunnen ontplooiën.

Ook al weten we (cognitief) dat de door ons gepercipieerde zaken voortkomen uit een door ons geconstrueerde werkelijkheid, dan nog weten we niet waar de eventuele misordening of misconceptie zit (Bateson, 1972), want hoe moeten we die waarnemen met een instrument dat (deels) voor de misordening of misconceptie verantwoordelijk is? Dit belet ons om te leren op het tweede en derde niveau.

Punt 1 en 2 worden hieronder uitgewerkt.

Perceptie als functie van reeds gevormde gedachten

In de fenomenologie wordt de strekking van deze paragraaf door Gallagher en Zahavi (2013) beschreven in de vorm van de perceptie van een auto: “It is consequently better to say that my perception of my car is in various ways informed by valences, feelings, past experiences, and frameworks of reference and interest, and that they shape the way I actually see things” (p. 115).

Volgens Bohm (1992) vormen mensen een representatie in de geest van hetgeen ze waarnemen. Aan deze representatie worden zaken toegeschreven (attributie), die contextafhankelijk kunnen zijn. Representatie en attributie samen vormen de perceptie (Bohm, 1992, p. 112). Bijvoorbeeld als je op tv een telefoon ziet en je hoort een beltoon dan schrijf je dat geluid al snel toe aan die telefoon - dit gaat reflexmatig. Als die telefoon nu wordt opgenomen en het geluid stopt niet, dan weet je dat de attributie niet klopt en ga je anders kijken (Bohm, 1992, p. 106). Dit is wat we automatisch doen. Als iemand een CD schuin houdt, neem je dit waar als een ronde CD ondanks het gegeven dat de representatie van een schuingehouden CD een ellips is.

Perceptie als functie van effectieve acties

De fenomenologie gaat hierin nog verder:

In addition, empiricism also forgets the subject of perception, yet the perceived object is always contextualized, not just by its physical surroundings, but by the particular projects and interests of the perceiver, the particular actions and potential actions that the perceiver is engaged in or could be engaged in, and other aspects of experience that are constituted across sense modalities and in emotions. Only in relation to such intermodal experiences, emotions, actions, and contexts can we capture the nature of perception. (Gallagher & Zahavi, 2013, p. 95)

In relatie tot de context zegt de fenomenologie dat je een voorwerp niet waarneemt los van de waarneming van de context, maar dat je ze waarneemt als object-in-context. Stel we zien twee dezelfde deuren naast elkaar en weten dat de één naar buiten gaat en de ander naar een andere kamer. Dan neem je de buitendeur anders waar, ook al is hun representatie precies hetzelfde. En je neemt hem ook anders waar als het buiten ijskoud is of juist lekker warm. We kunnen de perceptie van de deur niet los zien van de eventuele actie die ermee kan worden uitgevoerd. Dit heeft te maken met wat fenomenologen intentionaliteit noemen: “Intentionality has to do with the directedness or ofness or aboutness of consciousness, i.e. with the fact that when one perceives or judges or feels or thinks, one’s mental state is about or of something” (Gallagher & Zahavi, 2013, p. 109).

Aansluitend bij wat Bohm (2004) zegt over dat de functie van denken en het proces van denken niet los van elkaar gezien kunnen worden, geldt iets gelijks ook voor perceptie: “..the intentional object cannot be analysed properly without a look at its

subjective correlate, the intentional act. Acts of consciousness and objects of consciousness are essentially interdependent” (Gallagher & Zahavi, 2013, p. 113).

Deze paragraaf gaat over het subjectieve aspect van onze waarneming: perceptie. Als iets eenmaal is gepercipieerd, is de volgende vraag welke concepten er in onze aandacht naar boven komen op basis van die perceptie. Of wij specifieke concepten of vooronderstellingen in een bepaalde context als relevant ervaren is namelijk niet gebaseerd op een louter dialectische afweging. Die relevantie wordt ook beïnvloed door de toegankelijkheid ervan in het geheugen. Dat betekent dat we in gesprekken soms aannames doen op basis van een voor de hand liggende indruk van de ander. “Hij zal wel weer tegen zijn..” In de volgende paragraaf bespreek ik vanuit de two system psychologie een aantal heuristieken die die mensen gebruiken en die invloed hebben op wat men als relevant ervaart in een gesprek.

3.4 De balans tussen efficiëntie en effectiviteit (psychologisch perspectief)

Als mensen met elkaar in gesprek zijn, zijn de woorden die zij spreken een zekere representatie van wat ze de ander willen zeggen. De ontvanger geeft betekenis aan die woorden op basis van zijn vooronderstellingen of concepten van het onderwerp, de ander en de situatie. Welke van zijn concepten hierin een rol spelen wordt beïnvloed door zijn perceptie van het onderwerp de ander en de situatie. Dit gaat vaak onbewust: “Het onbewuste maakt dat we selecteren wat relevant is en dat draagt bij aan efficiëntie” (Aarts & Van Woerkum, 2008, p. 52). Volgens Bateson (1972) herkent de mens aanwijzingen (cues) in nieuwe situaties om te weten vanuit welke bestaand concept hij zijn actie moet vormgeven. “This recognition capability, based (by rough estimate) on 50,000 or more stored cues and associated knowledge, allows them to solve many problems "intuitively"- that is, in a few seconds, and without conscious analysis” (Simon, 1990, p. 8). Dit kost ons cognitief systeem relatief weinig energie. “...in general, an enduring biological mechanism with a stable function will have evolved towards a better cost-benefit balance, i.e. towards greater efficiency. ...We can expect to find a tendency towards maximal efficiency in the design of cognitive mechanisms” (Sperber & Wilson, 1986, p. 262). Er is echter ook een keerzijde aan die efficiëntie. De snelheid waarmee men betekenis geeft aan zijn omgeving kan ook misinterpretaties opleveren. Als men als gevolg daarvan een actie ontwerpt vanuit een niet-passend concept, resulteert dit niet in de gewenste uitkomst. Hierin spelen twee zaken een rol.

1. Perceptie: welk aspect in iemands waarneming komt in zijn aandacht naar boven om betekenis aan te geven? (beschreven in 3.3)
2. Verwerking: welke heuristiek wendt men aan op basis van die perceptie om bijvoorbeeld een probleem op te lossen of een situatie te interpreteren?

Deze paragraaf gaat over het tweede punt. De heuristieken die mensen aanwenden om de uitingen in een gesprek te interpreteren en navenant te handelen worden beïnvloed door de inspanning die voor dit proces geleverd moet worden. Dat betekent dat men niet altijd de meest effectieve of geldige oplossingsmethode of interpretatie van de situatie kiest, het moet immers ook niet al te veel energie kosten. In de two-system psychology is naar dit fenomeen veel onderzoek gedaan. Hieronder geef ik hiervan een korte beschrijving en presenteer een aantal voorbeelden. Daarna beschrijf ik de invloed hiervan op wat wij als relevant ervaren in een gesprek.

Twee systemen

Kahneman (en Tversky¹⁰) (2011) kijken naar ons denken in termen van twee systemen: Systeem 1 en Systeem 2

¹⁰ Toen Kahneman ‘Thinking, fast and slow’ schreef, leefde Tversky niet meer, maar Kahneman refereert regelmatig aan Tversky als het gaat over het onderzoek dat ze samen deden en waar zijn boek een neerslag van is.

- Systeem 1 is het deel van het denken dat snel is en relatief moeiteloos (efficiënt) activiteiten verricht. We hebben geen bewuste controle over Systeem 1.
- Systeem 2 is langzaam en lui, regelt de aandacht voor inspannende mentale activiteiten. Systeem 2 wordt geassocieerd met subjectieve ervaring, keuze en concentratie.

Kahneman beschouwt de systemen als een ordening in denkprocessen. Een aantal onderzoeksvelden in de psychologie kan met deze two-system theorie worden beschreven. In de two-system theorie passen bijvoorbeeld processing fluency, mere exposure effect en attribute substitution. Kahneman vat deze vormen samen onder de titel cognitief gemak: de snelheid van Systeem 1 en de inspanning van Systeem 2 maken dat bepaalde problemen met een niet-passende heuristiek door Systeem 1 worden opgelost die door Systeem 2 zonder toetsing wordt overgenomen. Cayer (1997) geeft aan: "The price to pay for rapid access to memory is a perception distorted and polluted by the filter of our memory" (p. 46). Dit is in lijn met Bohms (2004) perspectief op de verwarring tussen inhoud en functie van ons denken (paragraaf 3.3).

Cognitief gemak illustreer ik met drie voorbeelden uit de two system psychology.

Processing fluency

'Processing fluency' is het gemak waarmee informatie in de geest wordt verwerkt. De impact hiervan is groot: "...people judge fluent statements to be more true, more likable, more frequent, more famous, better category members and to come from a more intelligent source than disfluent statements" (Oppenheimer, 2008, p. 237). Schwarz (2004, p. 332) noemt processing fluency onderdeel van de meta-cognitieve ervaring. Het is niet alleen de inhoud van informatie die een beoordeling ondersteunt, maar ook de meta-cognitieve ervaring, zoals het gemak waarmee de informatie wordt opgehaald uit het geheugen (Alter & Oppenheimer, 2009, p. 231). "We conclude that people not only consider what they recall in making a judgment but also use the ease or difficulty with which that content comes to mind as an additional source of information" (Schwarz et al., 1991, p. 201).

Mere exposure

Schwarz et al. (1991) geven aan dat als mensen frequenter geconfronteerd worden met bepaalde items ze deze ervaren als bekender en wordt het lastig voor hen om bekendheid van waarheid te onderscheiden "...by the ease with which instances or associations come to mind" (Tversky & Kahneman, 1973, p. 208).

Dit is het gevolg van het mere exposure effect. Dat organismen in het algemeen daar gebruik van maken is niet onlogisch:

The consequences of repeated exposures benefit the organism in its relations to the immediate animate and inanimate environment. They allow the organism to distinguish objects and habitats that are safe from those that are not, and they are the most primitive basis of social attachments. Therefore, they form

the basis for social organization and cohesion—the basic sources of psychological and social stability. (Zajonc, 2001, p. 227)

Attribute substitution

Een manier waarop Systeem 1 omgaat met complexiteit is een moeilijke vraag vervangen door een makkelijke (Kahneman & Frederick, 2002). We kunnen dit zien als een middel om de complexiteit te reduceren. Het gevaar echter is dat deze reductie ten koste gaat van de volledigheid. In het eenvoudige vraagstuk wordt informatie van het complexe vraagstuk weggelaten. Als je bijvoorbeeld na de speech van een presidentskandidaat vraagt hoe waarschijnlijk het is dat deze kandidaat president wordt, kan deze vraag worden vervangen door: hoe indrukwekkend was de speech? Een illustratie van dit fenomeen is het volgende: als je mensen de volgende twee vragen stelt in deze specifieke volgorde: “Hoe gelukkig ben je over het algemeen met je leven?” en vervolgens: “Hoeveel dates heb je gehad afgelopen maand?” dan is de correlatie hiertussen nihil. Stel je de vragen echter in omgekeerde volgorde, dan is de correlatie 0,66 (Kahneman, Krueger, Schkade, Schwarz, & Stone, 2006).

Relevantie

Bovengenoemde processen spelen een belangrijke rol in wat mensen in gesprekken als relevant ervaren evenals de manier waarop ze met hun eigen gespreksvoering proberen bij te dragen aan de relevantie van de inhoud ervan. Dit komt tot uitdrukking in wat Sperber en Wilson (1986) de relevance theory noemen. Hierin beschrijven ze dat wat iemand als relevant ervaart onder andere afhankelijk is van de balans tussen *contextueel effect en verwerkingsenergie* en van de *toegankelijkheid van informatie* (Sperber, Cara, & Girotto, 1995). Dit is in lijn met wat in deze paragraaf beschreven is als de balans tussen efficiëntie en effectiviteit. Hieronder volgt een korte toelichting:

Contextueel effect versus verwerkingsenergie

Er zijn twee zaken die in belangrijke mate bijdragen aan het feit of mensen iets als relevant ervaren of niet. De eerste is ‘contextual effect’.

“...there is some contextual effect, in the form of an erasure of some assumptions from the context, a modification of the strength of some assumptions in the context, or the derivation of contextual implications” (Sperber & Wilson, 1986, p. 117).

Met *contextual implications* bedoelen Sperber en Wilson (1986, p. 108) de synthese van bestaande assumpties en nieuwe informatie, zodanig dat de synthese de representatie van de context van het individu verbetert. Hoe groter de contextual effects hoe groter de relevantie. Iemand's assumpties worden hiermee versterkt of juist verzwakt.

Het tweede is dat relevantie ook wordt bepaald door de inspanning die geleverd moet worden om de uitingen te verwerken. Hoe groter de energie die daarvoor nodig is, hoe lager de relevantie. Dit is het subjectieve deel van relevantie. Een voor mij moeilijk te begrijpen verhaal wordt door mij minder snel als relevant ervaren.

Sperber en Wilson (1986, p. 142) suggereren dat het niet zo is dat we de context bepalen, interpreteren en vervolgens de relevantie van bepaalde assumpties vaststellen. Zij stellen dat het precies andersom is. Mensen hopen dat de assumptie die ze hebben relevant is en selecteren de context erbij die deze hoop rechtvaardigt en de relevantie van hun assumpties versterkt - relevantie is de relatie tussen een assumptie en een context.

“..the strength of an assumption is increased every time that assumption helps in processing some new information” (Sperber & Wilson, 1986, p. 77). Dit is in lijn met wat eerder in deze dissertatie is geschreven over niet-leren. Elke bevestiging van ons concept versterkt dit concept. Daarnaast maakt het het concept ook toegankelijker:

Sperber en Wilson (1986) geven ook aan dat mensen in gesprek met een ander impliciet ook het principe van relevantie hanteren. Dat betekent dat een spreker (onbewust) een keuze maakt welke uiting als relevanter door de ontvanger ervaren gaat worden, waarbij geldt dat hoe meer hij aansluit bij wat de ander al weet, hoe minder energie de ontvanger nodig heeft om dit te verwerken, hoe meer het door die ontvanger als relevant wordt ervaren. De nieuwsfeed vanuit Facebook is daarop gebaseerd: zorgen dat het nieuws dat de mensen wordt voorgeschoteld voor hen relevant is. En die relevantie wordt bepaald op basis van wat mensen al eerder aan nieuws hebben gelezen (Solon, 2016).

3.6 Slot

In de afgelopen drie paragrafen heb ik beschreven dat het in gesprekken lastig is onze vooronderstellingen in beeld te krijgen als gevolg van een aantal mechanismen waarvan we ons nauwelijks bewust zijn. Dit is problematisch op het moment dat we onze gespreksvoering proberen te verbeteren. Die vooronderstellingen bepalen immers hoe we de situatie framen. Als we die vooronderstellingen niet in beeld krijgen, kunnen we hun geldigheid niet toetsen of onderzoeken in het gesprek. We blijven het gesprek dan vormgeven vanuit die ongetoetste vooronderstellingen.

Als het ons wel lukt die vooronderstellingen in beeld te krijgen en deze eventueel aan te passen hebben we geleerd. Om te kunnen leren is het belangrijk om te reflecteren op het effect van ons handelen; in termen van het gesprek zijn dat onze uitingen. Als dit leidt tot het bijstellen van die uitingen, leren we single-loop. Onze uitingen kunnen op hun beurt weer worden gezien als het effect van onze vooronderstellingen en concepten. Als reflectie hierop leidt tot het aanpassen van die concepten leren we double-loop. Om die reden bestudeer ik in dit onderzoek diepgaand de uitingen die mensen gebruiken in hun gesprekken. In het volgende hoofdstuk ga ik daar verder op door.

4 Communiceren

4.1 Inleiding

Daar waar ik in H3 heb gekeken naar het gesprek vanuit een cognitivistisch perspectief – waarin onderliggende concepten of vooronderstellingen een sturend effect hebben op het gesprek – kijk ik in dit hoofdstuk ook naar het gesprek vanuit een interactioneel perspectief¹¹. In het cognitivistisch perspectief worden de *cognitieve* concepten die mensen hanteren in hun gesprekken vooraf bekend verondersteld (o.a. Edwards, 1997; Molder, 2015b). In het interactionele perspectief worden de *interactionele* concepten juist geconstrueerd in het gesprek en zijn deze dienend aan wat de spreker met het gesprek gedaan wil krijgen (Brummans et al., 2008). Vanuit deze twee verschillende perspectieven hebben woorden twee functies. Enerzijds zijn ze uitdrukkingen van onze onderliggende concepten over het onderwerp, maar ook over de manier waarop met de ander het gesprek zo effectief mogelijk gevoerd moet worden. Anderzijds fungeren ze als acties van de spreker om in het gesprek zijn doel te realiseren. Anders gezegd: woorden zijn zowel een (niet volledige) representatie van wat je wilt zeggen als middelen om de ander te laten begrijpen en accepteren wat je wilt zeggen. Dit onderscheid wordt duidelijk als je hetzelfde verhaal aan een totaal ander publiek wilt over brengen (Gilbert & Mulkay, 1984). In politieke debatten is niet altijd duidelijk welke van de twee functies een uiting op een bepaald moment vervult. Voor de luisteraar kan het daarom lastig zijn de retoriek te scheiden van de inhoud (Krebs & Jackson, 2007).

In beide perspectieven speelt het onbewuste een belangrijke rol. De woorden die wij spreken in het gesprek worden immers zo snel gevormd dat ons bewustzijn (systeem 2 in termen van Kahneman (2011)) er weinig invloed op heeft: “Given the speed of conversation, it makes little sense to assume that the thinking is always happening silently internally just before words are uttered...” (Billig, 2006, p. 19). In dit onderzoek wordt dit gegeven aangegrepen als kans om te onderzoeken wat er in een gesprek gebeurt, door de woorden te bestuderen die erin een rol spelen. “Methodologically, therefore, thinking is outwardly observable” (Billig, 2006, p. 19). In dit onderzoek bestudeer ik hoe de interactionele functie van woorden de cognitivistische functie in de weg zit op het moment dat er sprake is van beladen of complexe onderwerpen. Anders gezegd: ik bestudeer hoe gesprekspartners met hun woorden enerzijds interactioneel effect realiseren en tegelijkertijd daarmee het zicht op hun onderliggende cognitieve concepten ontnemen, waardoor ze belemmerd worden om wederzijds te leren. Een interactioneel effect is het effect dat direct in de

¹¹ Dit is in lijn met de cognitivistische en interactionele benadering van het begrip ‘framing’ door Aarts en Van Woerkum (2006). Zie ook paragraaf 2.2.

interactie merkbaar is. Bijvoorbeeld: de spreker diskwalificeert de ander, wijst een beschuldiging af, voorkomt als partijdig gezien te worden, etc.

Om de interactionele functie van taal in onze gesprekken te kunnen bestuderen gebruik ik de discoursanalyse volgens de discursieve psychologie. In de discursieve psychologie wordt taal beschouwd als een vorm van interactioneel handelen (o.a. Edwards & Potter, 1992). Een spreker wil iets met zijn uiting bereiken. Om dit voor elkaar te krijgen construeert de spreker zijn uitingen zodanig dat zij maximaal bijdragen aan dat doel. De manier waarop een spreker dat doet wordt uitgewerkt in paragraaf 4.2)

Vanuit het cognitivistisch perspectief zijn woorden ook een uitdrukking van de vooronderstellingen opgebouwd in eerdere gesprekken en dragen zo indirect bij aan een systemisch effect. Immers speelt de in het verleden opgebouwde vooronderstelling opnieuw een rol. De reactie hierop van de ander wordt vervolgens ook onderdeel van het systeem. Kijkend naar het voorbeeld in de aanleiding interpreteert de teamleider de woorden van de directeur vanuit eerder opgebouwde vooronderstellingen over de directeur. Met zijn reactie op die woorden bevestigt hij de vooronderstelling die de directeur al heeft over hem. Dit heet een self-fulfilling prophecy Als dit systeem niet wordt onderzocht, houdt het zichzelf in stand. De aanwezigheid van systemische effecten gebruik ik als aanwijzing dat bepaalde vooronderstellingen een rol spelen in het gesprek maar niet worden geadresseerd, immers komen die in het systeem telkens terug. Vervolgens kijk naar de uitingen die de gesprekspartners in het gesprek gebruiken om te zien hoe deze interactioneel bijdragen aan dit systeem. Het systemisch perspectief werk ik uit in paragraaf 4.3.

4.2 Communiceren – een discursief perspectief

Als mensen met elkaar een gesprek voeren hebben hun uitingen – naast het verwoorden van de inhoud – ook nog een andere functie, namelijk het oplossen van een interactioneel probleem (Potter, 1996b). Iemand wil bijvoorbeeld geloofwaardig overkomen of probeert te voorkomen beschuldigd te worden van partijdigheid. De directeur uit het voorbeeld in de aanleiding zegt bijvoorbeeld: “We mogen dit niet bagatelliseren”. Door ‘we’ en ‘mogen’ te gebruiken vermijdt hij er van beschuldigt te worden dat hij alleen zijn eigen belang dient.

“Language is taken to be not simply a tool for description and a medium of communication (the conventional view), but as social practice, as a way of doing things” (Wood & Kroger, 2000, p. 4). Om zijn interactionele probleem op te lossen zet de spreker strategieën in, zoals de directeur in bovenstaand voorbeeld kiest voor ‘we’ in plaats van ‘jij’. Mensen zijn zich vaak niet bewust van de inzet van deze strategieën (Klarenbeek, Stinesen, & Hartog, 2014). In deze dissertatie onderzoek ik de strategieën die gesprekspartners (onbewust) hanteren om aan de ene kant te bereiken wat ze willen en aan de andere kant het wederzijds leren te belemmeren. Hiervoor maak ik gebruik van de discoursanalyse vanuit de discursieve psychologie.

Discoursanalyse vanuit de discursieve psychologie

Naar het discours kijk ik vanuit de definitie van Potter en Wetherell (1987), die in navolging van Gilbert en Mulkay (1984) discours zien als zo open mogelijk: “to cover all forms of spoken interaction, formal and informal, and written texts of all kinds” (p. 7). De discours analyse vanuit de discursieve psychologie¹² ziet taal niet zozeer als een uitdrukking van wat een spreker voelt of denkt, maar als een middel om zijn doel te bereiken (Billig, 2006; Potter et al., 1993; Te Molder, 2015a; Wood & Kroger, 2000). Een zin als ‘ik voel dat we dit beter niet kunnen doen’ heeft een ander interactioneel effect dan als we in deze zin ‘voelen’ vervangen door ‘denken’¹³. “The study of

¹² Er bestaan ook andere vormen van discoursanalyse zoals bijvoorbeeld Critical Discourse Analysis of Laclau and Mouffe’s discourse theory (Jørgensen & Phillips, 2002).

¹³ Mensen gebruiken woorden als voelen of denken om aan te geven welke afstand ze innemen tot hun bewering. Hieronder is ter illustratie toegevoegd hoe Latour en Woolgar (geciteerd in Potter, 1996b) de onzekerheid in de uiting van een bewering schalen van heel zeker naar heel onzeker: “A hierarchy of modalization” (p. 112)

[...]

X

X is a fact

I know that X

I claim that X

I believe that X

I hypothesize that X

I think that X

I guess that X

X is possible

Interessant om op te merken is dat bovenaan aan deze lijst ‘niets zeggen’ staat. Dat komt overeen met wat Edwards en Potter (1992, p. 125) zeggen over dat als alles duidelijk is er niets gecommuniceerd hoeft te worden.

situated discourse redefines and relocates the relations between language and understandings, and it does this by placing language as representation (whether of cognition or of reality) in a position subordinate to language as action” (Edwards & Potter, 1992, p. 158). Hiermee neemt DSP een radicaal ander standpunt in ten aanzien van taal dan bijvoorbeeld cognitieve psychologen of cognitieve linguïsten (Edwards & Potter, 2005). Het cognitieve standpunt veronderstelt het bestaan van psychologische entiteiten zoals houding, overtuiging of geheugen, die niet direct observeerbaar zijn, maar zich indirect uitdrukken in de taal die we gebruiken (Billig, 2006). De discursieve psychologie gaat uit van de premisse dat mensen psychologische entiteiten zoals houding in het gesprek construeren om gedaan te krijgen wat ze willen. Vanuit dat perspectief geldt dat discours construeert en is geconstrueerd (Potter & Edwards, 2001, p. 106). Aan de ene kant construeert het discours versies van de wereld, “Talk creates the social world in a continuous ongoing way; it does not simply reflect what is assumed to be already there” (Wood & Kroger, 2000, p. 4). En aan de andere kant wordt het discours door de spreker zodanig geconstrueerd zodat dit aansluit bij wat hij wil bereiken. Hierbij maakt een spreker gebruik van bepaalde strategieën die discursieve en retorische middelen worden genoemd. Als iemand bijvoorbeeld een retorische vraag stelt, is dat niet een vraag waarop een antwoord wordt verwacht, maar dient de vraag om in het gesprek iets voor elkaar te krijgen. Een retorische vraag helpt de spreker interactioneel effectief te zijn in een gesprek. Om de interactionele functie van taal te bestuderen gebruiken Edwards en Potter (1992) een door hen ontwikkeld richtsnoer dat zij het Discursive Action Model noemen; afgekort DAM¹⁴ (p. 154). “It is an attempt to specify some of the central features of the way people's discourse is organized in the conduct of social actions” (Potter et al., 1993, p. 9). Dit model moet niet worden gezien als een psychologisch model, waarin bepaalde processen of acties worden gespecificeerd. Edwards en Potter (1992) zien het zelf als: “a set of policies and recommendations for discursive enquiry” (p. 155). Het model bestaat uit drie secties en elke sectie bestaat weer uit drie elementen.

Discursive Action Model

Actie

1. De nadruk ligt op actie, niet op cognitie of gedrag. Dat wat gezegd wordt is los van de inhoud gericht om iets voor elkaar te krijgen. Het gebruik van een evaluatie is voor de spreker dus niet zozeer gericht op een reflectie achteraf, maar staat meer in dienst van, bijvoorbeeld, het laten zien dat wat je zegt logisch is. “It focuses attention on life as a practical realm where evaluations are part of getting things done, rather than existing as disembedded assessments waiting to be produced in moments of reflection” (Potter & Edwards, 2001, p. 105). Dit is in lijn met wat Argyris (1980a) zegt over evaluatie zonder

¹⁴ Niet te verwarren met Discursieve Actie Methode (DAM), ontwikkelde door GGD Eindhoven en Wageningen Universiteit met als doel professionals meer inzicht te geven in de taal van hun doelgroep (Sneijder et al., 2007). Deze methode is gebaseerd op de uitgangspunten van het Discursive Action Model.

illustratie. Het gaat daarbij niet zozeer over sec een evaluatie maar over een actie voortkomend uit de Model I waarden, zoals: winnen, niet verliezen.

2. Omdat het discours de functie heeft van een actie, worden traditioneel psychologische concepten (geheugen, attributie, categorisatie etc.) omgewerkt naar discursieve concepten. Dat wil zeggen dat ze moeten worden gezien in het licht van de actie die ze verrichten. Mensen kunnen hun eigen en anderen eigenschappen, waarderingsen en beschrijvingen construeren als subjectief (psychologisch) of objectief (Potter, 2012, p. 124).

In de discursieve psychologie wordt variabiliteit gezien als een voordeel in plaats van een probleem (alternatieve versies die iemand in zijn uitingen juist niet gebruikt kunnen inzicht verschaffen over wat diegene wil bereiken in het gesprek). Houdingen worden gezien als categorieën van actie in plaats van cognitie. Attributie wordt gezien als uiting van kennis in plaats van als uitkomst van een cognitief proces. Categorieën worden gezien als gecreëerd in het gesprek in plaats van als vooraf bekend (Wood & Kroger, 2000).

3. Acties gedaan in het discours zijn situationeel en onderdeel van een groter geheel (sequentie), zoals bijvoorbeeld een beschuldiging, een verwijt of een weigering van een uitnodiging. Het gecommuniceerde heeft in een bepaalde context op een bepaald moment een bepaalde functie. Een vraag hoeft dus niet altijd een antwoord op te leveren in een bepaalde context. Dat hangt af van de situatie. "Ben jij achterlijk ofzo?" vraagt niet per se om een antwoord in termen van "ja" of "nee". Zo'n zin kan ook een andere functie hebben, zoals het uiten van je ergernis over de ander.

Feiten en belangen

4. Vaak is er sprake van een belangendilemma. Mensen willen hun belang over het voetlicht krijgen zonder dat het eruit ziet alsof het alleen maar eigenbelang is. Dit vinden we terug in de manier waarop ze over zaken rapporteren.
5. Door middel van verschillende discursieve methoden laten mensen hun rapportages zo feitelijk mogelijk overkomen, alsof de gerapporteerde zaken plaats hebben gevonden buiten hen om en zonder hun inmenging tot stand zijn gekomen.
6. Het gecommuniceerde heeft een retorische component. De versie die wordt gecommuniceerd is er ook op gericht om andere versies te ondermijnen en om zichzelf te vrijwaren van fouten, onvolledigheid en verborgen agenda's (Potter & Edwards, 2001, p. 104). Beschrijvingen hebben een performatieve in plaats van een descriptieve functie (Edwards & Potter, 2005, p. 243).

Verantwoording

7. Rapportages verwijzen naar de aanspreekbaarheid en verantwoording van de in de rapportages beschreven gebeurtenissen.
8. Rapportages verwijzen naar de aanspreekbaarheid en verantwoording van de spreker evenals hetgeen er in de rapportages wordt gepresenteerd.
9. 7 en 8 zijn aan elkaar gekoppeld. 7 kan worden ingezet om 8 te bewerkstelligen of andersom.

Als mensen het met elkaar oneens zijn hebben ze volgens Potter (1996a) de neiging hun discours feitelijker, technischer en gedetailleerder te maken als bewijs voor hun beweringen (p. 109). Dit komt sterk overeen met één van de onderliggende waarden in Model I van Argyris en Schön (1974), namelijk zo rationeel mogelijk overkomen. Het gebruik van feiten heeft daarmee ook een sterk retorische functie in het gesprek “When there is nothing to argue about there is no need to formulate the facts. Far from factual reporting being a contrast to rhetoric, then, it is a feature of rhetoric” (Edwards & Potter, 1992, p. 125).

Toch zegt het gecommuniceerde feit wel indirect iets over het onderliggende concept van de spreker. Als iemand bijvoorbeeld thuiskomt en zegt: “de afwas staat er nog” kan dat gezien worden als een feitelijke beschrijving van wat er nog op het aanrecht staat, maar als het effect ervan is dat de huisgenoot de afwas gaat wegwerken, dan heeft de beschrijving een heel andere functie gehad. Kennelijk had de spreker een performatief doel met deze beschrijving. Dus het effect dat de uiting moet hebben in een specifieke context vertelt ons iets over hoe spreker en ontvanger de context zien. De spreker die de uiting discursief gebruikt, heeft een aantal middelen tot zijn beschikking. In bovenstaande uiting heeft het woordje “nog” een discursief effect. Als we dat namelijk weglaten, klinkt de zin al minder beschuldigend: “De afwas staat er”. Deze zin die descriptief gezien lijkt op de oorspronkelijke zin heeft interactioneel gezien een ander effect. De context waarbinnen de uiting een interactioneel effect moet krijgen, wordt dus impliciet mee gecommuniceerd. Als een leidinggevende tegen zijn ondergeschikte zegt: “Ik kon je niet vinden gister, waar was je eigenlijk?” en de ondergeschikte zegt: “Wat denk je? Gewoon aan het werk natuurlijk.” dan wordt de vraag van de leidinggevende opgevat als een vorm van controle.

Normen als betekenisgevende instrumenten

Ook ten aanzien van het begrip ‘norm’ hanteert de discursieve psychologie een ander perspectief dan de traditionele psychologie: “Conversation Analysis and Discursive Psychology [...] both define talk as normatively rather than causally organized. People’s actions do not so much obey as orient to norms: actions are described in ways that display their status with regard to some rule or expectation” (Te Molder, 2015b, p. 10).

Normen zijn regels waarnaar wij ons oriënteren om betekenis te geven aan wat we zeggen of doen. Bijvoorbeeld: een groet waarop geen wedergroet volgt, is aanleiding om aan te nemen dat de ander je niet aardig meer vindt, of niet belangrijk genoeg om te groeten.

“For ethnomethodologists¹⁵, “moral talk” is a pleonasm as talk is always and necessarily moral. Talk is live morality, or, morality-in-action” (Te Molder, 2015a, p. 4). We moeten normen hier zien als sociale normen, die in een gemeenschap een brede geldigheid hebben (Walker, 2016, p. 6).

¹⁵ De discursieve psychologie komt voort uit de etnomethodologie van Harold Garfinkel. De etnomethodologie bestudeert hoe mensen in interactie betekenis geven aan het eigen gedrag en dat van de ander op basis van gemeenschappelijke onderliggende regels.

Een probleem ontstaat als mensen zich niet naar dezelfde normen oriënteren. Te Molder (2015b) beschrijft een bekend experiment van de socioloog Harold Garfinkel, waarin hij zijn studenten vroeg zich in hun eigen huis bij hun familie een uur lang te gedragen alsof ze huurders waren met alle formaliteiten die daarbij horen (formeel praten, wachten met praten tot er met je gesproken wordt, etc). De reacties van de huisgenoten waren schokkend. Ze waren zwaar geïrriteerd of ronduit boos. De reden hiervoor is dat de huisgenoten zich oriënteren naar een andere norm dan waarnaar de student zich op dat moment oriënteert. Hierdoor is men niet meer goed in staat betekenis te geven aan uitingen en acties.

Norm en concept

De begrippen ‘norm’ en ‘concept’ worden beide in dit onderzoek gebruikt, soms door elkaar en soms los van elkaar. In dit onderzoek beschouw ik een concept als beschrijvend en een norm als voorschrijvend. *Concept* komt van het Latijnse werkwoord ‘concipere’ dat iets betekent als vormen, uitdenken, zich voorstellen, zich inbeelden (Pinkster, 2011). De Van Dale geeft ‘ontwerp’ als synoniem. Een concept beschouwen we als een beschrijving van hoe zaken mogelijk met elkaar samenhangen in een specifieke context. Die samenhang is vervolgens bepalend voor welke actie in die specifieke context effectief zou kunnen zijn. Een *norm* kan worden gezien als een regel of richtsnoer: “De toestand die voor een categorie van personen of zaken de gewone is of waarnaar zij zich kunnen of moeten richten” (Boon, Hendrickx lic., & Sijs, 2013). Een norm wordt verondersteld breed geldig te zijn. Als zender en ontvanger beiden op de hoogte zijn welk concept of norm zij geldig achten in een bestaande situatie is het voor de betekenisgeving van hun uitingen niet belangrijk onderscheid te maken tussen norm of concept. Als in een nieuwe situatie een nieuw concept naar voren wordt gebracht kan die gaan botsen met de heersende norm (zie voorbeeld kader).

Voorbeeld over het gebruik van de mobiele telefoon in een lessituatie. Over het gevaar van concentratievermindering als gevolg van de aanwezigheid van de mobiele telefoon is veel geschreven (o.a. Kuznekoff & Titsworth, 2013). Docenten kunnen als gevolg hiervan een norm hanteren: leerlingen horen in de les niet afgeleid te worden door hun mobiele telefoon. Als er nu een docent is die zijn leerlingen aanmoedigt de mobiele telefoon in de klas mee te nemen omdat hij zijn les zo inricht dat de digitale mogelijkheden van de telefoon het onderwijsleerproces ondersteunen, dan wijkt zijn concept over mobiele telefoons af van de norm. Een uitspraak als: ‘leerling A is zijn mobiel thuis vergeten’ is gezien vanuit de heersende norm een zegen, maar gezien vanuit het nieuwe concept een vloek. Hier is het onderscheid tussen norm en concept wel belangrijk.

Het richtinggevende principe dat uitgaat van een norm is weliswaar duidelijk in de zin dat het makkelijk toegankelijk is in de betekenisgeving (relevance theory) maar het beperkt de gebruikers ervan anders te kijken naar de context dan door de bril van die norm. Juist doordat een norm een bredere geldigheid verbeeldt, wordt vermeden

dat de geldigheid in een specifieke situatie gemakkelijk ter discussie kan worden gesteld. Dit belemmert mensen te leren op het tweede en derde niveau. Welke norm er in een bepaalde context dominant is, moet blijken uit de reacties van de gesprekspartners.

Discoursanalyse, retorische middelen en leren

Naast een alternatieve kijk op de psychologie biedt de discursieve psychologie ook een analysemethode om het discours tussen mensen te bestuderen. Dat is de discoursanalyse. De discursieve psychologie bestudeert hoe mensen in hun discours interactionele problemen oplossen. In dit onderzoek gebruik ik de discoursanalyse net iets anders. Ik gebruik de discoursanalyse om te bestuderen hoe mensen in het oplossen van hun interactionele problemen tegelijkertijd elkaar belemmeren wederzijds te kunnen leren in het gesprek en hoe dat in stand wordt gehouden.

Binnen die analysemethode wordt gebruikt gemaakt van de conversatieanalyse (o.a. Psathas, 1995). Conversatieanalyse, ook wel de studie van talk-in-interaction genoemd bestudeert op turntaking¹⁶ niveau wat uitingen doen in het gesprek. De conversatieanalyse gaat nadrukkelijk niet uit van vooraf geconceptualiseerde categorieën waarmee teksten worden geordend (Psathas, 1995). De conversatieanalyse bestudeert juist hoe de gesprekspartners zelf orde aanbrengen in hun conversatie waarnaar zij zich oriënteren om betekenis te geven aan wat er gezegd wordt. Bij de discoursanalyse gaat het net als bij de conversatieanalyse over het bestuderen van gesprekken in situ (zie ook H6).

Retorische middelen en leren

Zoals in punt 2 van het Discursive Action Model van Edwards en Potter (1992) naar voren is gekomen worden in de discursieve psychologie traditioneel cognitieve concepten omgewerkt naar discursieve concepten. Categorieën bijvoorbeeld worden gezien als in het discours gecreëerd in plaats van vooraf bekend (Wood & Kroger, 2000). Een categorie wordt daarmee een interactioneel concept in plaats van een cognitief concept. Omdat de spreker deze categorisering inzet in het gesprek is dat kennelijk belangrijk om bij de ontvanger iets te bereiken. Vanuit het Model van Leren is dat begrijpelijk te maken omdat een categorisering een zekere ordening of concept veronderstelt. Immers een categorie is iets dat onderscheid maakt tussen overeenkomende zaken – die daarmee tot de categorie behoren – en niet-overeenkomende zaken. Als zo'n categorisering in het gesprek wordt geconstrueerd kan men zich afvragen of de categorie geldig is binnen de context waarin hij gebruikt wordt. Als niemand die vraag stelt, komt men daar niet achter.

Daarnaast zetten mensen retorische middelen in om rekenschap te geven van wat ze zeggen (punt 3 in DAM) op een manier die de verdenking van een mogelijk eigen belang te vermijdt. Om zijn eigen belang buiten schot te houden, wekt de spreker de indruk dat zijn inhoudelijke bewering van buiten hemzelf afkomstig is. Tegelijkertijd plaatst de spreker zichzelf daarmee buiten de cirkel van invloed om de bewering op

¹⁶ Turntaking geeft aan dat mensen beurtelings iets zeggen.

zijn geldigheid te toetsen. Hij heeft er immers belang bij dat dat niet gebeurt, anders had hij hem nooit retorisch ingezet.

Het gebruik van retorische middelen op deze manier belemmert de mogelijkheid wederzijds te leren in het gesprek.

Hiermee kom ik tot een belangrijk uitgangspunt van dit onderzoek. Als mensen de mogelijkheid hebben verschillende acties te ontwerpen (uitingen of handelingen) dan kiezen ze die actie die in die specifieke context het best de intentie verwezenlijkt¹⁷ (Argyris, 2008). Als iemand bijvoorbeeld door een deur naar buiten wil, loopt hij niet expres naast de deur naar buiten. Dit is in lijn met wat de relevance theory beschrijft als het gaat over communicatie: “We assume that the individual automatically aims at maximal relevance and that it is estimates of this maximal relevance which affect his cognitive behavior” (Sperber & Wilson, 1986, p. 265).

In deze dissertatie bestudeer ik de teksten die mensen uitwisselen in een gesprek vanuit de vooronderstelling dat het niet zomaar willekeurige teksten zijn, maar dat ze aansluiten bij de individuele cognitieve concepten van de gesprekspartners over het onderwerp, de ander en de context. Mijn stelling daarbij is dat als de interactionele concepten die mensen in het gesprek construeren alleen het interactionele effect dienen en niet tegelijkertijd de cognitieve concepten toetsbaar of onderzoekbaar formuleren, er door de gesprekspartners niet wederzijds geleerd kan worden. Het gevolg hiervan is dat individueel van elkaar verschillende cognitieve concepten een sturende rol blijven spelen waardoor de uitkomst van het gesprek vaak contra-productief is.

¹⁷ Het best de intentie verwezenlijk' moeten we zien in het licht van de balans tussen efficiëntie en effectiviteit (3.4).

4.3 Communiceren – een systemisch perspectief

Naast het discursieve perspectief kijk ik in dit onderzoek ook naar de gesprekken die we met elkaar binnen onze organisatie voeren vanuit het systeemdenken. Vanuit dit perspectief is goed te begrijpen waarom bepaalde onwenselijke patronen blijven bestaan in een gesprek en in volgende gesprekken als gevolg van niet-geadresseerde onderliggende individuele concepten. Als bijvoorbeeld een spreker de ontvanger ervan verdenkt slecht te luisteren en daarom zichzelf gaat herhalen, zal hij waarschijnlijk bevestigd zien dat de ontvanger inderdaad slecht luistert, want die weet inmiddels dat de spreker zichzelf nog wel een keer zal herhalen. Dit systemische patroon heet een self-fulfilling prophecy. Door naar het gesprek te kijken als een systeem kan ik bestuderen op welke manier de directe interactie – de uitingen die mensen uitwisselen – bijdraagt aan een contraproductieve uitkomst. Hierdoor wordt het mogelijk dat de gesprekspartners hun eigen rol hierin gaan herkennen. In deze paragraaf beschrijf ik in het kort de principes van het systeemdenken. Tevens laat ik zien hoe mensen met hun manier van denken en spreken een systeem creëren of in stand houden.

“Kort gezegd gaat systeemdenken over de onderlinge relaties tussen de delen” (Bryan, Goodman & Schaveling, 2006, p. 14). Hierin moet volgens Bryan et al. (2006) de kwaliteit van de perceptie van de observeerder in worden meegenomen. Dit is in lijn met wat is beschreven in het fenomenologisch perspectief in paragraaf 3.3. In H2 heb ik al systemische effecten benoemd binnen het Model van Leren. Daarin komt tot uitdrukking dat de effecten die we produceren met onze acties opnieuw onze aannames over de situatie kunnen bevestigen. Dit zie ik als een *intrapersoonlijk* systeem. Dit is in lijn met de manier waarop Bohm (1992) het denken beschouwt in zijn gelijknamige boek: “Thought as a system”. Daarnaast is er in de gesprekken die we met elkaar voeren vanzelfsprekend ook een *interpersoonlijk* systeem, immers een gesprek heeft een interactionele component. De spreker wil iets bereiken bij de ontvanger en de reactie van de ontvanger heeft weer invloed op de volgende beurt van de spreker.

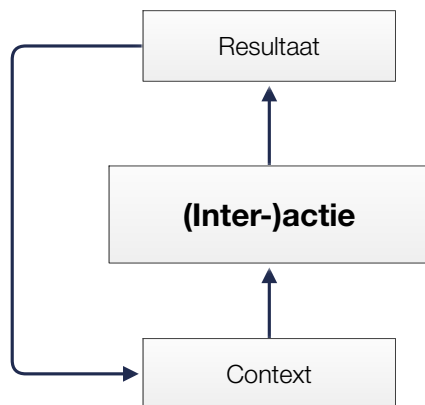
Een gesprek is sociaal-constructionistisch in de zin dat de context door interactie (het gesprek) wordt geconstrueerd¹⁸ (Cooperrider & Whitney, 1999). “Het uitgangspunt is dat mensen in staat zijn om onder dezelfde omstandigheden ten gevolge van hun eigen interpretaties of betekenisgeving heel verschillende persoonlijke constructies van een en dezelfde werkelijkheid te creëren” (Van Nistelrooij, 1999, p. 20).

Mensen zijn zich daarvan vaak niet bewust: “They do not attend to the ways in which they construct the reality in which they function; for them, it is simply the given reality” (Schön, 1983, p. 310). Het concept dat iemand heeft van zijn context speelt een

¹⁸ Dit is in lijn met wat Gilbert en Sliep (2009) zeggen: “Rather context is that which is continuously constructed through the interaction of individuals in specific social settings at a specific time” (p. 470).

sturende rol in het gesprek. Maar ook het concept dat iemand heeft over het concept van de ander over die context¹⁹.

In de volgende figuur is een interactie vanuit het sociaal-constructionistisch perspectief systemisch weergegeven:



Figuur 5.1.1 circulair effect van interactie

Het effect van deze circulariteit is een zelf-versterkende lus (loop) (Bryan et al., 2006). Als iemand bijvoorbeeld in zijn context een gebrek aan vertrouwen ervaart dan zal hij in interactie niet zo makkelijk het achterste van zijn tong laten zien. Het resultaat hiervan is dat heikele punten worden vermeden en dit versterkt weer het gebrek aan vertrouwen.

Het vermijden van de heikele punten gebeurt vaak succesvol omdat de sprekers daar vaardig in zijn. Argyris (1994, 1995, 2002) noemt dat ‘skilled incompetence’. Ergens vaardig in zijn wil zeggen dat we automatisch en spontaan handelen, vaak in een fractie van een seconde. En juist daarom zijn we ons er nauwelijks van bewust (zie 3.4). Argyris (1990) noemt dat ‘skilled unawareness’ (p. 21). Een belangrijk systemisch effect van deze skilled incompetence/unawareness in een organisatie is het ontstaan van ‘organizational defensive routines’ (Argyris, 1990). Dit zijn acties, beleid of praktijken die moeten voorkomen dat een medewerker schaamte en dreiging (embarrassment or threat) ervaart. Tegelijkertijd voorkomen ze ook dat een medewerker ontdekt waar deze schaamte en dreiging door wordt veroorzaakt²⁰. Als mensen bijvoorbeeld binnen hun organisatie zich vanuit de beste intenties zodanig gedragen

¹⁹ Voorbeeld hiervan is dat mensen kunnen blozen als ze inschatten dat de ander hen ergens van verdenkt, ook al hebben ze dit niet gedaan (Leary, 1992). Bij mensen die anders gaan reageren doordat ze inschatten er door de ander van verdacht te worden te liegen, noemt Ekman (2009) ‘detection apprehension’.

²⁰ Volgens Argyris (1990) zijn de organizational defensieve routines gebaseerd op een bepaalde logica. “The logic is to:

1. Craft messages that contain inconsistencies;
2. Act as if the messages are not inconsistent;
3. Make the ambiguity and inconsistency in the message undiscussable;
4. Make the indiscussability of the undiscussable also undiscussable.

dat ze conflicten vermijden, belemmeren ze te ontdekken op welke manier ze hier zelf aan bijdragen. (Zie voorbeeld kader)

Praktijkvoorbeeld van een leidinggevende in school X:

Ik vertel mijn medewerker dat de taak die hij heeft uitgevoerd niet heeft geresulteerd in de gewenste uitkomst. Mijn medewerker is boos dat ik hem zo afval. Hij had toch hard gewerkt en erg zijn best gedaan. Ik schrik van zijn reactie en schrijf die toe aan het feit dat mensen het kennelijk lastig vinden als je ze eerlijk en oprecht (Model I deugd) de waarheid vertelt. Ik kan deze attributie niet openlijk toetsen bij mijn medewerker omdat ik dan weer oprecht ben en de ander dat zo lastig vindt volgens mijn attributie. Om te voorkomen dat men de volgende keer weer boos wordt, spreek ik mijn medewerkers voortaan een stuk voorzichtiger aan. Mijn medewerker wordt nu niet boos, maar het werk verbetert ook niet.

In dit voorbeeld past de leidinggevende een vorm van het voorkomen van gezichtsverlies toe ('face saving'). Hij vermijdt hiermee een conflict, maar tegelijkertijd leidt zijn strategie niet tot een verbetering van de situatie, integendeel.

'Organizational defensive routines' creëren een 'double bind'. Als deze defensieve routines niet worden geadresseerd heeft dat een negatieve invloed op prestaties, betrokkenheid en zorg voor de organisatie. Als ze wel worden geadresseerd is er het risico van het opentrekken van de beerput omdat mensen niet weten hoe ze dit effectief moeten doen (Argyris, 1990).

Confrontatie en easing-in

Volgens Argyris (o.a. 1982b) zijn er in binnen Model I theory-in-use globaal twee manieren om de ander je standpunt duidelijk te maken. Zij verschillen in de mate waarin het standpunt van de spreker expliciet wordt in wat hij zelf zegt. De eerste manier is door het rechtstreeks te zeggen: *confrontatie*. Dit past bij de Model I deugd: eerlijkheid (zie paragraaf 3.2).

In een tweegesprek echter kiezen mensen er regelmatig voor om de rechtstreekse confrontatie uit de weg te gaan omdat ze bang zijn dat de ander defensief wordt en dit ondermijnt het overbrengen van het eigen standpunt. Vanuit de discursieve psychologie loopt de spreker bij een *confrontatie* het risico dat zijn persoonlijk belang te dominant overkomt en daarmee de inhoud van wat hij wil zeggen ondermijnt. Om dit te voorkomen gebruiken mensen een tweede manier: *easing-in*. Die manier komt er in het kort op neer dat de spreker zijn standpunt niet rechtstreeks aan de ontvanger mededeelt, maar via vragen de ontvanger stuurt in de richting van dat standpunt. Hij

doet dit zodanig dat de werkelijke bedoeling van zijn vragen niet expliciet wordt²¹. Vaak voelen de ontvangers aan dat ze door de spreker gemanipuleerd worden. Dit roept bij de ontvangers een Model I verdedigingsreactie op, die de spreker uiteindelijk laat concluderen dat de ontvanger het standpunt van de zender niet wil of kan begrijpen. De spreker heeft vaak niet in de gaten dat hij hiermee een self-fulfilling prophecy heeft gecreëerd.

Attributie

In onze gesprekken communiceren we regelmatig met behulp van attributies. “The common ideas are that people interpret behavior in terms of its causes and that these interpretations play an important role in determining reactions to the behavior” (Kelley & Michela, 1980, p. 458). Als dit gebeurt op een manier die niet-toetsbaar of -onderzoekbaar is belet dit ons de eraan ten grondslag liggende vooronderstellingen zichtbaar te maken. Die vooronderstellingen kunnen dan systemisch gezien een sturende rol blijven spelen in het gesprek en zelfs in volgende gesprekken. Een attributie is niet alleen discutabel vanwege het feit dat de toeschrijving wellicht niet klopt (de causaliteit), maar de attributie bevestigt ook impliciet het bestaan van de twee concepten waartussen de relatie wordt gelegd. Bekijk de volgende uitspraak: “Hij is zo negatief ingesteld de laatste tijd, daardoor reageert hij nu zo afwijzend”. In deze uitspraak komen drie zaken naar voren: 1. hij is zo negatief; 2. hij reageert afwijzend; 3. het een veroorzaakt het ander. Als de ander deze attributie wil weerleggen, is dat lastig omdat de weerlegging van één van de drie bovengenoemde punten de andere twee punten impliciet erkent en daarmee hun geldigheid versterkt en systemisch gezien in volgende gesprekken opnieuw een rol kan spelen. Daarnaast is deze uiting ook een voorbeeld van wat ik in deze paragraaf de oorzaak-gevolg paradox noem, die laat zien hoe de vis in zijn eigen staart bijt. Als wij de gevolgen van iemands handelen framen in termen van de oorzaak, kunnen we niet leren, vooral als we de door ons geframede oorzaak niet kunnen toetsen. Vragen als: ben jij afwijzend, onverantwoordelijk, negatief, niet bereid tot veranderen,

²¹ Dit gebeurt door het volgende script te gebruiken (Argyris et al., 1985, p. 251):

1. Ik weet hoe ik me moet gedragen en dat ga ik je niet rechtstreeks zeggen.
2. Ik ga je niet vertellen dat dit de situatie is.
3. Ik zal je vragen stellen die jou - als je ze beantwoordt zoals ik verwacht - zullen leiden naar het begrijpen van mijn standpunt.
4. Ik verwacht dat jij dit allemaal ziet zonder dat ik dat openlijk hoeft te zeggen
5. Ik verwacht dat jij dit niet ter discussie stelt
6. Ik verwacht dat je meewerkt
7. Als je hier twijfelt aan mijn intenties, dan verwacht ik dat je dit niet te berde brengt en dat je je gedraagt alsof je geen twijfels hebt.
8. Als je je niet gedraagt zoals ik verwacht dan zal ik
 - i. je meer tijd geven om constructief na te denken door je vervolgvragen te stellen
 - ii. uiteindelijk directer worden ten aanzien van mijn perspectief
 - iii. pogen om met argumenten jou van jouw perspectief te laten afzien.
 - iv. concluderen dat jouw defensiviteit te groot is om je te laten leren of te moeilijk voor mij om te doorbreken.
 - v. een compromis sluiten en/of me terugtrekken en doen alsof ik dat allemaal niet doe.

defensief, etc. worden vermoedelijk niet zo snel door de ander ervaren als compassievol of integer.

De oorzaak-gevolg paradox

De neiging van mensen om dat wat zij willen verklaren toe te schrijven aan oorzaken (attributie), leidt soms tot een paradox. Een paradox waarin oorzaak en gevolg hetzelfde zijn. Bijvoorbeeld: Het minimale arbeidsethos van A wordt door B geweten aan een gebrek aan verantwoordelijkheidsgevoel van A. Dit suggereert een verwijt op het niveau van A's eigenschappen, waar vervolgens een aantal onwenselijke acties van A uit voortkomt. Wat B echter heeft gedaan is een aantal onwenselijke resultaten van A geordend en vervolgens geconceptualiseerd als onverantwoordelijk, en de onwenselijk acties van A die hiertoe hebben geleid hieraan toegeschreven. Dit klinkt logisch. Op het moment echter dat er iets gedaan moet worden aan die onwenselijke acties van A ontstaat er een probleem als B tegen A gaat zeggen dat hij verantwoordelijker moet zijn. B geeft dan advies over het veranderen van een door hem veronderstelde eigenschap van A, maar formuleert dat in termen van de door hem gewenste uitkomst.

Toeschrijven aan een dispositie

Door iets toe te schrijven aan een eigenschap, een dispositie van een ander, geeft de spreker rekenschap van het feit dat het een vast gegeven is en dat hij daar geen invloed op heeft²². Dit is een manier voor de spreker om vanuit het Discursieve Action Model het verwijt van een mogelijk eigen belang te vermijden. Een eigenschap van iemand veranderen is namelijk niet zo makkelijk. Retorisch gezien is dit sterk en tegelijkertijd belemmert het de spreker te achterhalen in hoeverre hij hier zelf een rol in speelt. Als een spreker zegt: "Hij heeft het vermogen gewoon niet om mij echt te begrijpen." belemmert dit de spreker om te onderzoeken in hoeverre hij zelf bij heeft gedragen aan dit niet begrijpen.

Chabris en Simons (2010) verwoorden het vanuit een normatief perspectief en daarmee in lijn met Argyris en Schön: "We have no trouble inferring causes - the real trouble is that we are sometimes too good at inferring causes for our own good" (p. 184).

In deze paragraaf heb ik gekeken naar het gesprek als systeem. Op basis de definitie van Bryan et al. (2006) beschouw ik een gesprek in zijn meest eenvoudige vorm al als een systeem. Een systeem heeft vaak een stabiliserende loop en is daardoor zelfbevestigend (Senge, Kleiner, Roberts, Ross, & Smith, 1994). Als gevolg van niet-geadresseerde sturende individuele concepten ontstaan er patronen in het gesprek. De actie van A veroorzaakt een reactie bij B, die weer leidt tot een actie bij A. Als

²² Uit onderzoek blijkt dat observeerders vaak eigenschappen van anderen gebruiken in hun attributies, terwijl actors vaker omgevingsfactoren gebruiken in hun attributies (Kelley & Michela, 1980). Vanuit discursief oogpunt maakt dat niets uit. In beide situaties gaat de attributie over iets van de buiten de spreker afkomstig. Hij heeft hier geen invloed op en daarom versterkt het discursief gezien zijn uiting.

hierin niet iets wordt opgelost, blijft het patroon in stand. Bepaalde zaken blijven in het gesprek terugkomen. In de analyse van de gesprekken in het empirisch deel is het telkens terugkomen van zaken voor mij een aanwijzing dat er sprake is van systemische effecten. Als ik die in beeld heb, kan ik vervolgens bestuderen hoe de directe interactie hieraan heeft bijgedragen.

4.4 Slot

In hoofdstuk 4 komt het cognitieve en het interactionele perspectief samen in de manier waarop we het gesprek voeren.

Door in situaties van beladen en complexe onderwerpen naar het gesprek te kijken als een systeem van concurrerende individuele concepten (4.3) kan ik bestuderen op welke manier de uitingen van de gesprekspartners (4.2) hierin een rol spelen. Hieronder illustreer ik dit met het gesprek uit de aanleiding (hoofdstuk 1) tussen de teamleider en de directeur.

(1) directeur: *“In de tevredenheidsenquête krijgt de schoolleiding van de docenten slechts een 4,8”*

(2) teamleider: *“Zeg maar gerust ‘ontevredenheidsenquête’”.*

(3) directeur: *“We kunnen de mening van de docenten nu niet naast ons neerleggen.”*

(4) teamleider: *“Laat ze maar eens een dagje met me meelopen, dan praten ze wel anders.”*

(5) directeur: *“We mogen dit niet bagatelliseren en moeten hier echt serieus naar een oplossing zoeken.”*

(6) teamleider: *“Sorry hoor, ik hou m’n mond al.”*

De directeur en de teamleider voeren hier het gesprek vanuit bepaalde van elkaar verschillend cognitieve concepten over het onderwerp, elkaar en de situatie. Welke concepten dit zijn, valt voor mij als onderzoeker niet af te leiden uit bovenstaand tweegesprek. Wel is af te leiden dat die onderliggende concepten in het gesprek niet worden getoetst of onderzocht. Er is immers niemand die hier een vraag stelt. Daarnaast construeren beiden interactionele concepten om in het gesprek iets voor elkaar te krijgen. De teamleider kwalificeert bijvoorbeeld de docenten als ontevreden en de directeur ziet het bagatelliseren van meningen van docenten als onwenselijk. De manier waarop de directeur en de teamleider zich uiten is discursief vormgegeven met behulp van retorische middelen. Een woord als ‘ontevredenheidsenquête’ is retorisch sterk omdat het een creatieve woordspeling is waar een bepaalde suggestie vanuit gaat, zonder dat de spreker die expliciet hoeft te maken. Een zin als: “we mogen dit niet bagatelliseren” wekt de suggestie van een algemeen aanvaarde norm over wat het MT wel en niet is toegestaan.

Omdat de individuele onderliggende cognitieve concepten niet worden geadresseerd blijven ze een sturende rol spelen in dit gesprek maar ook in andere gesprekken. Dat blijkt uit hetgeen de een achteraf over de ander zegt: “De directeur wil gewoon niet zien dat de docenten in deze school verwend zijn en durft ze niet aan te spreken.” of “De teamleider blijft het maar buiten zichzelf leggen”. Deze onuitgesproken, niet-getoetste of -onderzochte beelden van elkaar worden in dit soort gesprekken self-fulfilling prophecies en daarmee systemisch. Daarnaast gaat het concrete gesprek voornamelijk indirect over de erin geconstrueerde interactionele concepten. Ook de interactionele concepten worden niet getoetst of onderzocht. Sterker nog: de gesprekspartners interpreteren elkaars uitingen en leiden daar conclusies uit af die ook niet worden getoetst, zie bijvoorbeeld de laatste zin van de teamleider.

Het gevolg daarvan is een contraproductief resultaat van het gesprek. Dit heeft op

zijn beurt weer een contraproductief effect op de individuele vooronderstellingen over elkaar in een volgend gesprek. Dit houdt het systeem in stand.

In de analyse van bovenstaand fragment komt een aantal van de theoretische uitgangspunten uit het theoretisch raamwerk samen.

Uit het theoretisch kader valt een aantal implicaties af te leiden die richting geven aan de inrichting van het empirisch deel en de explicitering van de onderzoeksvraag. Dit werk ik uit in hoofdstuk 5.

5 Leren en communiceren: de onderzoeksvraag

In dit hoofdstuk vat ik kort de theoretische uitgangspunten samen in paragraaf 5.1. Vervolgens schets ik op basis van deze theoretische uitgangspunten het kader waarbinnen ik verwacht onderzoeksdata te kunnen verzamelen (5.2). In paragraaf 5.3 vat ik de opzet van het hele onderzoek samen en formuleer de onderzoeksvragen.

5.1 De theoretische uitgangspunten samengevat

In de aanloop naar het empirisch deel is het belangrijk te benoemen wat er uit het theoretisch kader naar voren is gekomen en welke implicaties dat heeft voor de inrichting van het empirisch deel.

Hieronder vat ik de bevindingen uit het theoretisch deel kort samen:

1. In gesprekken hanteren mensen vooronderstellingen waarvan ze zich meestal niet bewust zijn (3.2 t/m 3.4). Op basis van deze vooronderstellingen interpreteren ze hun wereld en ontwerpen ze acties die ze effectief achten (2.2). De manier waarop ze dit doen wordt hun theory-in-use genoemd (3.2). Hoe ze erover denken en praten worden espoused theory genoemd (3.2).
2. Als de vooronderstellingen van mensen niet geldig zijn, zijn de acties die eruit voortkomen niet effectief. (2.2).
3. Mensen zijn zich vaak niet bewust van de geldigheid van hun vooronderstellingen (3.2, 3.3, 3.4). Daardoor is er een kloof tussen wat ze doen (theory-in-use) en wat ze denken dat ze doen (espoused theory) (3.2). Dit heeft te maken met:
 - a. Impliciet hanteren we een normen- en waardenstelsel dat ons gedrag stuurt (3.2).
 - b. De context waarin we acteren is te complex om op een bewust niveau in zijn geheel te bevatten (3.4).
 - c. Ons brein wordt gehinderd in het vinden van geldige concepten om problemen op te lossen als gevolg van de inspanning die het ervoor moet leveren (3.4).
 - d. We interpreteren de wereld op basis van wat we al weten (perceptie) of denken te moeten gaan handelen. (3.3).
4. Een uiting in een gesprek is de actie van de spreker waarmee hij bij de ontvanger iets wil bereiken (4.2).
5. Als de ontvanger een andere interpretatie van de werkelijkheid hanteert met andere vooronderstellingen, zou hij die op basis van het gesprek kunnen wijzigen. Vanuit het Model van Leren (figuur 2.2.2.) definieer ik dat als leren op het tweede en derde niveau (2.2).
6. Om effectief te zijn is de spreker er bij gebaat dat wat hij met zijn uitingen wil zeggen door de ontvanger begrepen en geaccepteerd wordt. Dit doet hij door

bij de ontvanger invloed uit te oefenen op een of meerdere niveaus uit het Model van Leren, door onder andere:

- a. het toepassen van het principe van relevantie (2.4). Hij moet ervoor zorgen dat wat hij zegt toegankelijk genoeg is voor de ontvanger en tegelijkertijd aansluit hetgeen hij zelf relevant acht;
 - b. het toepassen van discursieve middelen (actiegericht, vermijden van de verdachtmaking van alleen het dienen van het eigen belang en aanspreekbaarheid over hetgeen de spreker zegt (zie DAM in 4.2));
 - c. de aanvechtbaarheid van de validiteit van zijn eigen onderliggende interpretaties en vooronderstellingen te vermijden. Dit doet hij onder ander door zijn pleidooien, evaluaties en attributies niet toets- of onderzoekbaar te formuleren (4.3).
7. De manier waarop de spreker de ontvanger overtuigt van zijn gelijk kan het leren van beiden ondermijnen, omdat door de punten 6a, 6b en 6c het zicht op de eigen interpretaties en vooronderstellingen wordt belemmerd.
 8. Dit heeft een contraproductief effect op de directe interactie, het gesprek en eventueel volgende gesprekken.

Dit onderzoek is bedoeld om in kaart te brengen wat mensen enerzijds doen (6) om in het gesprek effectief te zijn en daarmee tegelijkertijd voorkomen dat onderliggende van elkaar verschillende sturende concepten in beeld komen (7), waardoor de gesprekspartners niet wederzijds kunnen leren. In gesprekken met beladen of complexe onderwerpen blijven die van elkaar verschillende onderliggende concepten een rol spelen. Daardoor wordt het voor de gesprekspartners moeilijk het gesprek productief te laten eindigen (8). Het gesprek draagt wel bij aan het opbouwen of versterken van vooronderstellingen over elkaar, waardoor een volgend gesprek er opnieuw door wordt beïnvloed (8).

5.2 Implicaties voor het empirisch deel

Dit onderzoek gaat over het in kaart brengen wat mensen doen in het gesprek waardoor ze enerzijds interactioneel effectief proberen te zijn en anderzijds zichzelf het zicht op hun onderliggende vooronderstellingen ontnemen. Om dit te kunnen onderzoeken formuleer ik hieronder een aantal op het theoretisch raamwerk gebaseerde randvoorwaarden waarbinnen ik verwacht deze leerbelemmeringen aan te treffen en zichtbaar te kunnen maken.

Gesprekken die plaatsvinden tussen mensen die binnen een organisatie met elkaar samenwerken vormen de dataverzameling.

Mensen die met elkaar samenwerken in een organisatie delen een context. Als zij deze context verschillende conceptualiseren, spelen die concepten een sturende rol in de gesprekken die ze met elkaar voeren. Als binnen dat gesprek het verschil in concepten niet wordt geadresseerd kan er niet geleerd worden, blijven niet-geldige concepten het gesprek beïnvloeden met een contraproductief effect op de uitkomst van het gesprek. Met een analyse van de gesprekken kan dit zichtbaar worden gemaakt (zie ook de methode in hoofdstuk 6).

Binnen de gesprekken zijn de uitingen van verschillende mensen onderwerp van onderzoek.

Op basis van hun cognitieve concepten over het gespreksonderwerp de ander en het te voeren gesprek construeren mensen in het gesprek interactionele concepten waarmee ze het door hen gewenste effect proberen te realiseren. De uitingen die ze daarvoor gebruiken en het bijbehorend effect kunnen met behulp van de discours-analyse in beeld worden gebracht en geanalyseerd.

De gesprekken zijn letterlijk (natural talk) in de eigen context.

In dit onderzoek bestudeer ik de uitingen van mensen in een gesprek. Uitingen beschouw ik primair als acties en secundair als middelen om inhoud over te brengen. Uitingen realiseren enerzijds een waarneembaar effect in het gesprek. Anderzijds zijn ze een uitdrukking van een onderliggende cognitief concept. Door naar natural talk te kijken, kijk ik naar uitingen 'in actie' in de complexiteit van de eigen context.

Het gespreksonderwerp heeft een voor de organisatie relevant doel. Er moet iets in het gesprek bereikt worden.

Dat vraagt van de gesprekspartners zich een beeld te vormen van het onderwerp en de context waarin dat onderwerp een rol speelt. Die verschillende beelden en de daarin opgesloten concepten spelen vervolgens een sturende rol in het gesprek. Als gesprekspartners die verschillen niet adresseren is het onwaarschijnlijk dat het gesprek een productieve uitkomst heeft.

Tegengestelde posities of tegengestelde strategieën om gemeenschappelijke belangen te dienen zijn expliciet onderwerp van onderzoek, bijvoorbeeld in een managementteam.

In dat soort situaties zijn de gespreksonderwerpen beladen en of complex. Hoe groter de span of control van de betrokkenen, hoe complexer de context waarin zij moeten acteren, hoe normatiever iemand hiermee om moet gaan (Edwards, 2012; Grint, 2005). Een managementteam leent zich hier goed voor. Als de MT-leden hier geen constructieve gespreksvoering hanteren leidt dit tot een zichtbaar contraproductief resultaat²³.

Analyse van delen van een gesprek zijn voldoende om het effect van een leerbelemmerende gespreksvoering in kaart te brengen.

Omdat mensen niet consequent en systematisch hun theory-in-use kunnen wijzigen – men is zich immers niet bewust van alle eigen vooronderstellingen – is elk fragment ook een uitdrukking van die theory-in-use. Daarom is het niet noodzakelijk om alle fragmenten te analyseren. Wat wel belangrijk is fragmenten te analyseren die een systemische samenhang met elkaar hebben. Hierdoor kan de analyse van het ene fragment de analyse van het andere fragment valideren en vice versa. In de discoursanalyse volgens de discursieve psychologie wordt hetzelfde gedaan, maar dan op beurt niveau.

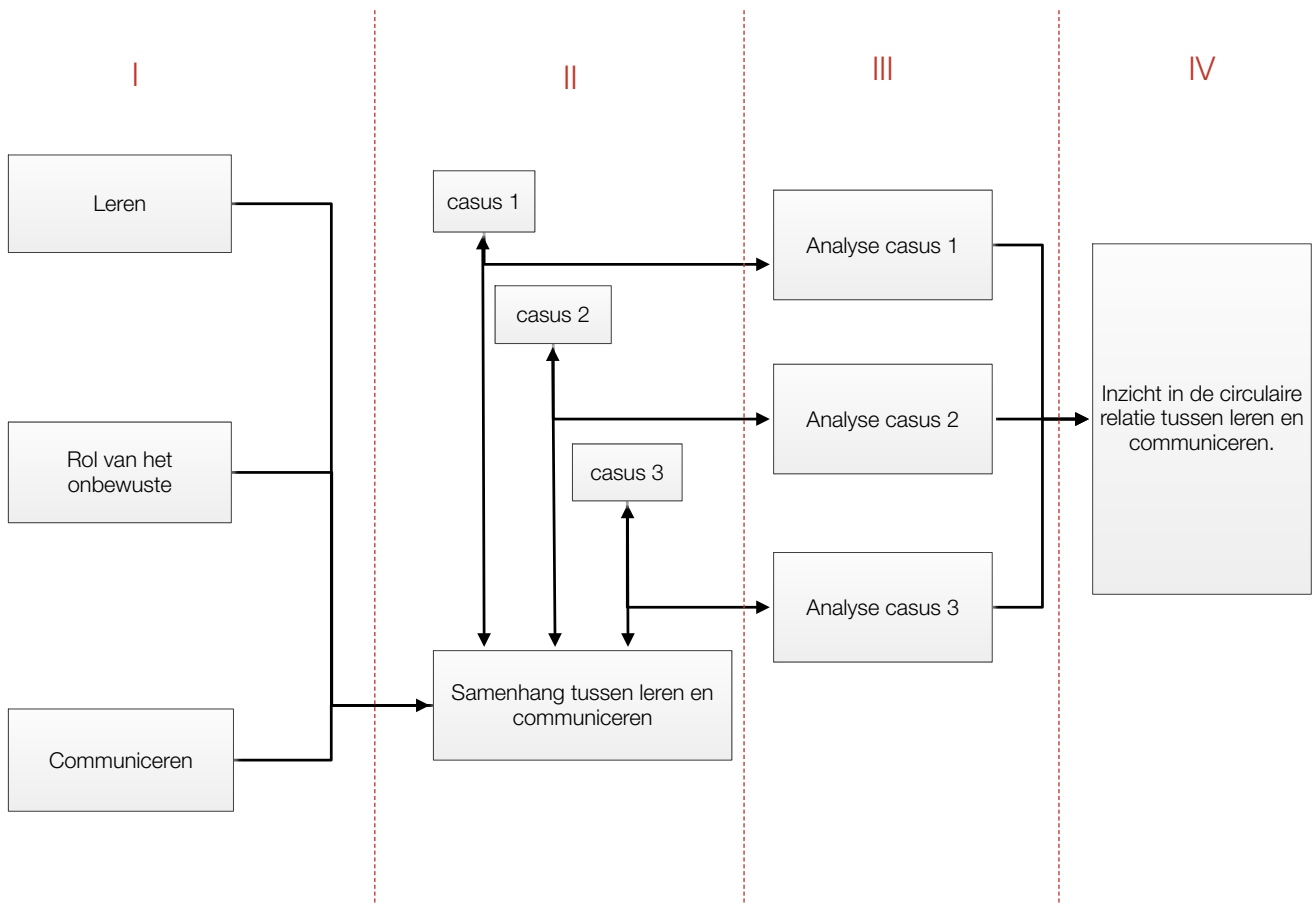
Kennisneming van de eigen contraproductieve leerbelemmerende gespreksvoering van de deelnemers is onderdeel van het onderzoek.

Kennis over de manier waarop gesprekspartners zichzelf en de ander belemmeren te leren in een gesprek, leidt niet automatisch tot een directe verbetering van de onderlinge communicatie. Dit komt omdat mensen wel hun espoused theory kunnen veranderen op basis van die bewustwording, maar hun theory-in-use heeft veel meer tijd nodig om mee te veranderen. Door mensen kennis te laten maken met hun eigen leerbelemmerende gespreksvoering kan worden uitgesloten of zij op basis van die kennis het onderzoek kunnen manipuleren.

²³ Dit is in lijn met het onderzoek van Argyris (1982a), waarin hij zegt dat leidinggevenden zich op twee manieren onbewust zijn van hun manier van communiceren. De reden daarvoor is dat ze over het algemeen zeer vaardig zijn in het voeren van gesprekken waar een zekere druk op staat. Daarnaast is het zo dat als ze fouten maken in hun gesprekken het minder waarschijnlijk is dat hun medewerkers daar iets van zullen zeggen, omdat dit voor de medewerkers niet altijd even veilig kan voelen.

5.3 Onderzoeksvraag

In onderstaand model is de opzet van het onderzoek samengevat in vier fasen: I. theoretisch raamwerk; II. praktijkonderzoek; III. analyse van de casuïstiek; IV. inzichten, conclusies en aanbevelingen.



Figuur 5.4.1 Naar de methodiek van Verschuren en Doorewaard (2007)

Deze figuur is op te delen in vier delen (gescheiden door de rode stippellijnen).

Deel I

Deel I beschrijft schematisch het theoretisch raamwerk. Hierin heb ik een Model van Leren gepresenteerd. Vervolgens heb ik gekeken naar de rol van het onbewuste vanuit een normatief, een psychologisch en een fenomenologisch perspectief. Ik heb laten zien dat dit onbewuste ons belemmert in het in beeld krijgen van onze vooronderstellingen en onze daarmee samenhangende manier van het interpreteren van de wereld, waardoor het aanpassen van deze vooronderstellingen wordt gehinderd. Daarnaast heb ik aannemelijk gemaakt dat de uitingen die we gebruiken in onze gesprekken deels op een onbewust niveau worden ontworpen. Naar deze uitingen kan op twee paradigmatisch van elkaar verschillende perspectieven worden gekeken.

Uitingen kunnen worden gezien als uitingen van een onderliggende cognitief concept (cognitivistisch perspectief), maar naar uitingen kan ook worden gekeken als constructies van interactionele concepten (interactioneel perspectief).

Bestudering van deze uitingen kan meer inzicht geven in de manier waarop we interactioneel effectief zijn en daarmee tegelijkertijd belemmeren onze cognitieve concepten in beeld te krijgen en daarmee elkaar hinderen in het gesprek wederzijds te kunnen leren.

Om inzicht te krijgen in hoe dat gebeurt in een gesprek kijk ik naar taal als actie (Argyris et al., 1985; Potter & Wetherell, 1987). Hierin spelen discursieve (o.a. Potter & Edwards, 2001) en systemische (Argyris et al., 1985; Bryan et al., 2006; Kim & Senge, 1994) aspecten een rol. *Discursief*: wat doet een spreker in een gesprek om te krijgen wat hij wil? *Systemisch*: wat is het effect hiervan op de directe interactie, op het gesprek en eventueel volgende gesprekken?

Deel II

In het tweede deel ga ik de samenhang tussen leren en communiceren bestuderen in een aantal organisaties. Dit doe ik door een vergelijkende casestudie bij drie onderwijsgerelateerde managementteams. Ik kies voor het onderwijs omdat daar het primaire proces bestaat uit leren en onderwijzen. Daarnaast zijn onderwijsgerelateerde organisaties organisaties van professionals, en professionals steunen op de tacit knowledge die ze in de loop van de jaren hebben opgebouwd (Schön, 1983). Tacit knowledge belemmert mensen hun vooronderstellingen in beeld te krijgen en daarmee het leren. Om deze reden heb ik voor managementteams gekozen. Als leiders van de organisatie krijgen managers te maken met complexe vraagstukken. Daarnaast kan het realiseren van veranderingen in het onderwijs worden gezien als complex (Mason, 2008). Volgens Grint (2005) wordt bij complexe problemen van leiders een normatieve insteek gevraagd.

Ik heb onderzoek gedaan bij een schoolleidersteam van één school, bij een bovenschools managementteam en bij een managementteam van partners van een onderwijs gerelateerd organisatieadviesbureau. Deze organisaties verschillen van context. Bij de school en het adviesbureau is er grote onderlinge afhankelijkheid tussen de teamleden. Bij het bovenschoolse managementteam is er veel minder afhankelijkheid, omdat de teamleden relatief autonoom hun eigen school besturen. Daarnaast hebben de scholen geen winstoogmerk, terwijl het adviesbureau dat wel heeft.

In deze organisaties analyseer ik een aantal overleggen van de managementteams met behulp van de discoursanalyse volgens de discursieve psychologie. Tevens laat ik de deelnemers kennismaken van hun eigen gespreksvoering in relatie tot leren en niet-leren en het effect hiervan op de uitkomst van gesprekken. Dit doe ik met behulp van twee casusopdrachten. Daarnaast koppel ik de analyses terug aan de deelnemers om én de analyses door hen te laten valideren en het gesprek erover opnieuw te onderwerpen aan een discoursanalyse.

Deel III

Het derde deel is de analyse van de drie casussen vanuit het perspectief van het theoretisch raamwerk. In die analyse gebruik ik verschillende onderzoeksmethodes (triangulatie) (hoofdstuk 6) die leiden tot de volgende concrete analysestappen:

1. Analyses van casusopdrachten van deelnemers volgens de kolommethode van Argyris en Schön (1996) (twee casussen per persoon). Deze casussen dienen enerzijds om een beeld te vormen van de theory-in-use van de deelnemer en anderzijds om de deelnemer bewust te maken van zijn eigen (contraproductieve) strategieën (paragrafen 7.1, 7.2, 8.1, 8.2, 9.1, 9.2). Daarnaast helpen ze te bevestigen of deelnemers op basis van kennis hun discours consequent en systematisch kunnen wijzigen;
2. Discoursanalyses van hun overleggen (paragrafen 7.4, 8.4, 9.4);
3. Discoursanalyses van een deel van de casusbesprekingen (verwerkt in de paragrafen van punt 1);
4. Terugkoppelingsgesprekken ter validatie van de analyses met een aantal deelnemers over de analyses en de interpretaties van de onderzoeker (verwerkt in de analyses van punt 2);
5. Discoursanalyse van een deel van de terugkoppelgesprekken om na te gaan of deelnemers na het herkennen van hun contraproductieve gespreksvoering in staat zijn het gesprek erover productiever vorm te geven.
6. Onderling vergelijk van de communicatie in relatie tot het leren en de bijbehorende effecten in de drie organisaties (paragraaf 10.4).

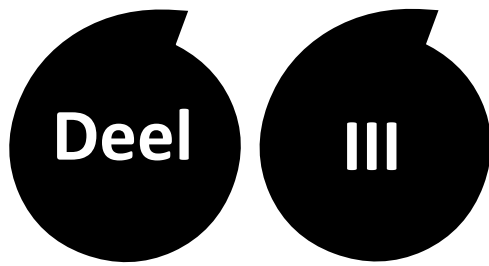
Deze analyse moet leiden tot het beantwoorden van de onderzoeksvragen (deel IV):

Deel IV:*onderzoeksvragen*

1. Wat doen deelnemers in hun discours om enerzijds interactioneel effectief te zijn en anderzijds te vermijden dat hun onderliggende vooronderstellingen in beeld komen en ter discussie komen te staan, waardoor ze niet wederzijds kunnen leren?
2. Wat is de invloed daarvan op de directe interactie, de uitkomst van het gesprek en eventueel volgende gesprekken?
3. Wat draagt bij aan het in stand houden van de manier waarop mensen elkaar belemmeren in hun gesprekken wederzijds te kunnen leren?²⁴
4. Welke overeenkomsten en verschillen zijn te onderscheiden tussen de verschillende organisaties uit dit onderzoek met betrekking tot vragen 1,2 en 3?

Daarnaast doe ik een aantal aanbevelingen om het lerend vermogen in gesprekken te verbeteren om daarmee een productievere uitkomst te realiseren.

²⁴ Dit zouden we belemmeringen van het meta-leren kunnen noemen. Meta-leren van het leren in deelvraag 1. In de literatuur wordt dit meta-leren ook wel *deutero learning* genoemd (Visser, 2007).



Empirisch deel

6 Methode

In dit hoofdstuk zet ik uiteen waarom ik heb gekozen voor kwalitatief onderzoek in een casestudy (6.1). Tevens beschrijf ik hoe ik de data verzamel en analyseer (6.2)

6.1 Methodische overwegingen

Casestudie

Omdat ik de gesprekken tussen MT-leden diepgaand wil onderzoeken, er in relatie tot leren op detailniveau weinig bekend is en de gesprekken plaatsvinden in hun natuurlijke omgeving, is het doen van een casestudie een geschikte methode (Verschuren & Doorewaard, 2007; Yin, 2014). Hierin maak ik gebruik van de discoursanalyse vanuit de discursieve psychologie. Deze past in de voor een casestudie kenmerkende “kwalitatieve en niet voorgestructureerde maar open manieren van dataverzameling” (Verschuren & Doorewaard, 2007, p. 180).

Kwalitatief onderzoek

In deze dissertatie onderzoek ik de uitingen die mensen uitwisselen in de eigen context. Ik bestudeer het interactionele effect dat de gesprekspartners ermee beogen in relatie tot de beperking die ze daarmee creëren om wederzijds te kunnen leren. Tevens kijk ik wat het effect hiervan is op de uitkomst van het gesprek. Omdat de woorden die de deelnemers gebruiken situationeel zijn, is de interpretatie ervan belangrijk om in te kunnen schatten wat de uitingen doen in het gesprek. Daarom kies ik hier voor een kwalitatieve onderzoeksmethode. Het voordeel van het interpreteren van gesprekken in hun natuurlijke omgeving is dat de interpretatieve kloof relatief klein is (Edwards, 2012, p. 428). Dat komt omdat de woorden van de sprekers de data zijn en omdat de interpretatie hiervan door de ontvangers ook onderdeel is van het onderzoek. “...qualitative methods are rather similar to the interpretative procedures we make use of as we go about our everyday life” (Van Maanen, 1979, p. 521). De hypotheses van de analist over wat een spreker met zijn uiting beoogt, worden onder andere getoetst met behulp van de reactie van de ontvanger.

Validiteit

In deze dissertatie heb ik een theoretisch kader opgebouwd waarin ik een verband veronderstel tussen leren en communiceren. Om dit empirisch te testen zal ik uit de casussen indirect moeten afleiden dat er een relatie is tussen leren en communiceren. Bij dit soort indirecte afleidingen is het volgens Yin (2014) voor de kwaliteit van casestudies belangrijk ruim aandacht te besteden aan de validiteit en de betrouwbaarheid. Wat hierin helpt is het werken met meerdere methoden (methoden

triangulatie) en meerdere bronnen (bronnen triangulatie) (Verschuren & Doorewaard, 2007). In het ontwerp van deze casestudie heb ik hierin voorzien door:

- Gebruik te maken van gespreksmateriaal uit verschillende organisaties (bronnen triangulatie);
- Zowel de in situ teksten van deelnemers te analyseren als een tweetal door hen geschreven casussen (methoden triangulatie);
- Terugkoppeling te doen aan de deelnemers van de eigen teksten, voorzien van mijn analyse (methoden triangulatie);
- De terugkoppeling te doen zowel in de groep als individueel (methoden triangulatie);
- De terugkoppeling zelf opnieuw te analyseren (betrouwbaarheid);
- Het onbepaaldheidsprincipe²⁵ te testen (betrouwbaarheid) (zie verderop in deze paragraaf);
- De empirisch bevindingen te vergelijken met de proposities uit het theoretisch kader (betrouwbaarheid);
- De gespreksvoering van de verschillende organisaties met elkaar te vergelijken (externe validiteit);
- Het systeemdenken te betrekken in de analyse, waarbij observatie van gebeurtenissen die zowel oorzaak als gevolg zijn²⁶ de interne validiteit verhogen (methoden triangulatie).

Het diepgaand analyseren van teksten in casestudies draagt bij aan het verhogen van de validiteit (Verschuren & Doorewaard, 2007). De analyse voer ik uit met behulp van de discoursanalyse volgens de discursieve psychologie. Binnen deze methode worden teksten geanalyseerd om te onderzoeken op welke manier mensen interactionele problemen oplossen. Lamerichs (2003) bijvoorbeeld beschrijft in haar onderzoek de manier waarop lotgenoten op een forum over depressie zichzelf presenteren als depressief maar tegelijkertijd ook als competent door een bepaalde verklaring te bieden hoe de depressie heeft kunnen ontstaan. In dit onderzoek gebruik ik het interactionele probleem dat een spreker in een gesprek moet oplossen als middel om het gesprek te kunnen analyseren met betrekking tot wederzijds leren. Hierbij is het abstractieniveau van de interpretatie van de teksten laag. De lezer kan de analyse van de onderzoeker volgen zonder zich druk te hoeven maken over een theoretisch kader op basis waarvan hij betekenis moet geven aan wat er in de gesprekken naar voren komt (Potter, 2012).

Ofschoon een single casestudy hier wellicht voldoende geweest zou zijn, kies ik voor een vergelijkende casestudy. Enerzijds dragen de analyses uit meerdere organisaties bij aan de validiteit vanuit het aspect van bronnentriangulatie. Daarnaast geven

²⁵ Dit is bedoeld om vast te stellen of deelnemers op basis van kennis over dit onderzoek data hun manier van met elkaar praten kunnen aanpassen, waardoor het onderzoek beïnvloed zou worden.

²⁶ Bijvoorbeeld: vooronderstellingen die in gesprek 1 worden opgebouwd (gevolg) kunnen in een volgende gesprek een sturende rol spelen (oorzaak).

die verschillende analyses inzicht in hoeverre er genoeg data is verzameld: “the results of a study will be ‘complete’ if new data and the analysis of new linguistic devices reveal no new findings” (Wodak & Meyer, 2009, p. 31).

Robuuste test

Het theoretisch raamwerk is enerzijds de bril waardoor ik naar de empirie kijken – vergelijkbaar met het referentiekader – anderzijds dient de empirie om dit raamwerk op validiteit te testen. Zo’n test dient robuust te zijn. Argyris (1993b) benoemt drie belangrijke eigenschappen van robuuste tests.

1. Het theoretisch raamwerk moet kunnen voorspellen wat er gaat gebeuren en wat er juist niet gaat gebeuren. Ik voorspel bijvoorbeeld dat in gesprekken waarin sprake is van verschillende vooronderstellingen, het gespreksonderwerp blijft terugkomen.
2. De omstandigheden waaronder de hypothesen zullen gelden of juist niet, zijn gespecificeerd. Alle testresultaten zullen hiermee in overeenstemming moeten zijn. Zolang we bijvoorbeeld vanuit een Model I theory-in-use onze retoriek blijven vormgeven zullen we contraproductieve patronen en defensieve routines blijven produceren. Als in het empirisch deel het tegengestelde hiervan wordt geobserveerd, wordt de hypothese verworpen.
3. De test mag niet worden gehinderd door het onbepaaldheidsprincipe. Dit wil zeggen dat ook al hebben mensen kennis van het theoretisch perspectief, ze nog niet in staat zijn om hun acties en strategieën consequent anders vorm te geven. Dit heeft te maken met het feit dat de hoeveelheid data die we verwerken in een gesprek veel te groot is om bewust en instantaan te veranderen. Twee instructiesessies aan de deelnemers hebben onder andere als doel vast te stellen of het onbepaaldheidsprincipe een belemmerende rol speelt. Hierin vervult de case-methode – niet te verwarren met casestudie onderzoek – van Argyris een belangrijke rol (zie 6.2)

Schriftelijke uitingen

De discoursanalyse leent zich er ook voor om geschreven teksten te onderzoeken, bijvoorbeeld e-mailverkeer tussen de MT-leden en andere functionarissen. Het nadeel hiervan is dat het element van snelheid en selectieve aandacht²⁷ hierin ontbreekt. Doordat we op een bewust niveau een gesprek niet volledige kunnen verwerken, reageren we in het gesprek ook vanuit een onbewust niveau. Dit zien we bijvoorbeeld terug in de manier waarop mensen in een fractie van een seconde hun uiting wijzigen. Zo’n herformulering helpt de onderzoeker in het in beeld krijgen van de theory-in-use van de spreker in betreffende situatie.

Aan de andere kant legt het analyseren van schriftelijke uitingen wel bloot hoe mensen hun uitingen vormgeven nadát ze er bewust over na hebben kunnen denken. Alles dat in geschreven teksten wijst op dezelfde belemmeringen als in de

²⁷ Selective attention (Chabris & Simons, 2010). Een mens kan in een complexe context niet aan alles tegelijkertijd aandacht geven.

gesproken teksten versterkt de validiteit van het onderzoek. In de casussen die deelnemers schrijven als onderdeel van de instructiesessies is dit terug te zien.

Action science

Omdat dit onderzoek plaatsvindt in de praktijk is het aannemelijk dat deelnemers er iets van leren en daardoor in staat worden gesteld hun gedrag – in ieder geval hun bewustzijn over dat gedrag – te wijzigen. Dit wordt een vorm van action science genoemd (Argyris et al., 1985). “The goal of action science inquiry is to help practitioners discover the tacit choices they have made about their perceptions of reality, about their goals and about their strategies for achieving them” (Friedman, 2006, p. 133). Action science is het doen van onderzoek *in* de actie. Dit gebeurt door interventies met als doel het creëren van ‘actionable knowledge’ die generaliseerbaar is en de gebruikers ervan informeert onder welke omstandigheden welke acties tot bepaalde effecten leiden (Argyris, 1995). In deze dissertatie richt ik me primair op het verkrijgen van inzicht en niet zozeer op het doen van interventies. Toch is het niet onwaarschijnlijk dat het onderzoek een interveniërend karakter heeft. Dit zou kunnen blijken uit de manier waarop deelnemers na confrontatie met hun teksten zich bewuster zijn geworden van hun gespreksvoering.

6.2 Methode

In deze dissertatie heb ik in drie organisaties (organisatie 1, 2 en 3) onderzoek gedaan en heb daarbij vier vormen van dataverzameling gebruikt (1a, 1b, 2a en 2b). In tabel 6.2.1 is hiervan een samenvatting gegeven.

Tabel 6.2.1 samenvatting van de dataverzameling in de drie organisaties²⁸

| | Organisatie 1 (H7) | Organisatie 2 (H8) | Organisatie 3 (H9) |
|---|---|---|--|
| Soort | Organisatie adviesbureau voor het onderwijs | Stichting met zes scholen | VO-school |
| Samenstelling MT | Directeur + 6 leden | Bestuurder + 5 rector ²⁹ + hoofd HR + bestuursmedewerker | Rector + 7 teamleiders ³⁰ + hoofd bedrijfsvoering ³¹ |
| 1a. XY case | Allen | Allen | Allen |
| 1b. Twee kolommen casus | Allen | Allen | Allen behalve één teamleider |
| 2a. Natural talk, analyse van transcripties van: | Twee overleggen + de twee kolommen casus bespreking + de terugkoppeling | Twee overleggen + de twee kolommen casus bespreking + de terugkoppeling | Twee overleggen + de terugkoppeling |
| 2b. Terugkoppeling | Plenair | Individueel met de bestuurder en twee rectoren | Individueel met zes teamleiders |

In de vier vormen van dataverzameling vormen de natural talk overleggen (2a) de basis. De drie andere vormen van dataverzameling zijn voornamelijk bedoeld om de analyses van de overleggen te valideren. Omdat de validatie bij de interpretatieve analyses uit een casestudy zo belangrijk zijn, kies ik voor verschillende methodes. De XY-case en twee kolommen casus (1a en 1b) zijn gebaseerd op fictieve of uit het geheugen opgehaalde gesprekken, terwijl het in het terugkoppelingsgesprek (2b) gaat over de natural talk gesprekken,.

²⁸ In de hoofdstukken 7, 8 en 9 staan uitgebreidere beschrijving van de context van deze organisaties en de leden van het MT.

²⁹ In de periode van het onderzoek was een van de rectoren ook interimrector op de zesde school.

³⁰ Een achtste teamleider was ziek gedurende een deel van het onderzoek. Hij heeft niet meegedaan aan de casussen, maar nam wel deel aan het tweede overleg.

³¹ Het hoofd bedrijfsvoering heeft alleen de casussen gemaakt en het eerste overleg. Daarna was hij ziek.

Hieronder werk ik de verschillende vormen van dataverzameling uit en geef daarbij een beschrijving van de manier waarop ik de data analyseer.

De XY-case en de twee kolommen casus (1a en 1b)

De case methodes van Argyris en Schön (1974, 1996) kunnen gebruikt worden om in kaart brengen vanuit welke individuele theory-in-use mensen hun gesprekken vormgeven (zie ook: Argyris, 1982a, 2010; Argyris et al., 1985; Noonan, 2007; Senge et al., 1994; Wouterson & Bouman, 2005). Argyris (1993b, p. 266) gebruikt de case methode om inzicht te krijgen in de manier waarop mensen hun gesprek ontwerpen. Zijn bevinding is dat mensen in situaties van dreiging en schaamte hun gesprek zodanig ontwerpen dat hun onderliggende waarden niet ter discussie komen staan. In dit onderzoek wil ik de cases voornamelijk gebruiken als middel om zowel de deelnemers bewuster te maken van hun eigen contraproductieve gespreksvoering als om te toetsen of het onderzoek niet gehinderd wordt door het onbepaaldheidsprincipe. Daarnaast kijk ik of er overeenkomsten zijn tussen de manier waarop men de fictieve of herinnerde gesprekken in de casussen vormgeeft en de natural talk gesprekken. Over de casussen kunnen ze immers bewust nadenken en de tijd nemen hun woorden te overwegen, zonder gehinderd te worden door het onbewuste denken dat vaak noodzakelijk is in real-time gesprekken.

Binnen dit deel van het onderzoek worden twee casus methodes gebruikt, die elk onderdeel zijn van een instructiesessie. Deelnemers maken vooraf de casus en sturen deze naar mij op. De door mij geanalyseerde casussen komen terug in de instructiesessie om deelnemers bewust te maken van hun eigen theory-in-use. De casussen omvatten globaal het volgende:

1. *De XY-case (1a)*. Hierin wordt alle deelnemers een gesprek voorgelegd waarin een leidinggevende (Y) zijn medewerker (X) moet duidelijk maken dat er iets in zijn functioneren moet veranderen. De deelnemers wordt gevraagd het gesprek van Y met X te analyseren, een advies te geven hoe het beter kan en vervolgens een fictief gesprek met Y te voeren over hoe het beter kan. De hier gebruikte XY-case is een door mij vertaalde versie van Argyris (1982b, p. 29) (zie bijlage 1). De analyse van de XY-cases bestaat uit de volgende onderdelen:
 - i. Er wordt in kaart gebracht wat de deelnemers analyseren en adviseren aan de leidinggevende Y over de manier waarop hij het gesprek met X heeft gevoerd. De onderzoeker brengt in kaart in hoeverre de analyse en advies van de deelnemers niet-toetsbaar of -onderzoekbaar zijn geformuleerd. Dit legt enerzijds de espoused theory van de deelnemers bloot ten aanzien van het voeren van zo'n gesprek tussen X en Y. Daarnaast brengt het in kaart of de manier waarop de deelnemer dat doet past hoort bij een theory-in-use van het type Model I (zie 3.2).
 - ii. Er wordt in kaart gebracht in welke mate het advies dat wordt gegeven aan de leidinggevende in tegenspraak is met de manier waarop de deelnemer in de casus met de leidinggevende in gesprek gaat. Dit legt

de discrepantie bloot tussen de espoused theory en de theory-in-use van de deelnemers.

- iii. Uit deze bevindingen wordt afgeleid welke theorie van effectiviteit en ineffectiviteit de deelnemers hanteren en wordt ter validatie aan hen voorgelegd. Als deelnemers dit erkennen illustreert dat opnieuw de discrepantie zit tussen hun espoused theory en hun theory-in-use uit ii.
2. *De twee kolommen methode (1b)* ('left-hand right-hand Case Method') (Argyris, 1982a, 1993b, 2010). Hierin voert de deelnemer een (fictief) gesprek met iemand in de organisatie met als doel een voor de deelnemer belangrijk vraagstuk te adresseren. Hij beschrijft het vraagstuk en de manier waarop hij dit vraagstuk bespreekbaar wil maken bij de ander. Vervolgens geeft hij in twee kolommen een stukje van het gesprek met de ander weer. Hierbij wordt in de rechterkolom de 'letterlijke'³² tekst weergegeven en in de linkerkolom de gedachten en gevoelens die de deelnemer niet heeft gecommuniceerd. De casus is een door mij aangepaste vertaling van de left hand right hand case column test uit het boek 'Organizational traps' van Argyris (2010, p. 26) (zie bijlage 2). De analyse van de 'left-hand right-hand Case Method' heeft hetzelfde doel als de XY-casus met als verschil dat de deelnemer nu een situatie uit de eigen praktijk beschouwt en daar een grotere betrokkenheid bij heeft dan in de XY-casus. Bovendien speelt de complexiteit van de eigen context een rol.

Natural talk en terugkoppeling (2a en 2b)

Om in de natural talk teksten te onderzoeken hoe sprekers in het oplossen van inter-actionele problemen elkaar belemmeren wederzijds te kunnen leren, is een aantal zaken van belang:

1. *De retorische analyse*. Hierin is de centrale vraag: wat staat er hier op het spel? De manier waarop mensen hun uitingen verwoorden is er een van vele manieren (Klarenbeek, 2012). De retoriek in een uiting is de uitdrukking van de afwezigheid van een contrasterende uitdrukking die er door wordt ondermijnd (Lamerichs, 2003). Waarom de spreker voor deze versie kiest en niet voor een andere, geeft inzicht in wat er op het spel staat. Juist omdat er alternatieven zijn die de spreker niet gebruikt, is de versie die hij wel gebruikt betekenisvol; betekenisvoller dan alleen kan worden afgeleid op basis van de connotatie van de gebruikte woorden.
2. *De sequentiële analyse*. De beurten (turns) waarmee de gesprekspartners elkaar afwisselen maken begrijpelijk wat er voor hen op het spel staat (Potter, 2012, p.134). Maar ook de analist geeft deze 'next turn proof procedure' inzicht: "The next turn will show whether the interactants themselves treat the

³² Met 'letterlijk' wordt hier bedoeld 'zo letterlijk mogelijk'. Als een deelnemer het gesprek ooit gevoerd heeft dan schrijft hij zo goed mogelijk op uit zijn geheugen. Als hij het gesprek nog moet voeren dan doet hij een voorspelling over wat er gezegd gaat worden. In een casus als deze gaat het niet om de analyse van een exact gereproduceerde tekst, maar om het verband tussen wat er gedacht wordt en wat er gezegd wordt.

utterance in ways that are in accordance with the analyst's interpretation” (Peräkylä, 2011, p. 168).

3. *De systemische analyse.* Door naar het gesprek te kijken als een systeem kan ik afleiden of bepaalde vooronderstellingen over elkaar, het onderwerp en het gesprek invloed uitoefenen op de manier waarop men het gesprek discussief vormgeeft.
4. *De analyse met betrekking tot leren en niet-leren.* Hierbij fungeren de contra-productieve Model I actiestrategieën³³ als aanwijzingen voor die plekken in het discours waar men elkaar belemmert de eigen vooronderstellingen in beeld te krijgen.

Op basis van bovenstaande analyseperspectieven ga ik als volgt te werk:

1. Van een aantal willekeurige overleggen worden opnames gemaakt (twee of drie per organisatie), evenals van een aantal van de nabesprekingen van de casussen in de instructiesessies. Hiervan worden transcripties gemaakt.
2. In de transcripties van de overleggen ga ik op zoek naar fragmenten waarvan ik het vermoeden heb dat er sprake is van een beladen of complex gespreks-onderwerp. Hierbij kijk ik naar onderwerpen die in het gesprek blijven terugkomen en niet leiden tot een zichtbaar inzicht.
3. In die fragmenten identificeer ik de discursieve middelen die mensen gebruiken (zie bijlage 3 voor een lijst).
4. Omdat de discursieve middelen erop gericht zijn tegenstrijdige versies te ondermijnen helpen ze mij in kaart te brengen waar in de teksten deelnemers hun evaluaties, attributies of pleidooien niet-toetsbaar of -onderzoekbaar formuleren. Hieruit leid ik eruit af dat individuele vooronderstellingen niet op openlijk op tafel komen en veronderstel dat deze een sturende rol in het gesprek blijven spelen.
5. Vervolgens leid ik uit het gespreksverloop af wat de gesprekspartners met het gesprek beogen (dit toets ik in de terugkoppeling).
6. Om het beoogde doel van het gesprek te bereiken komt de spreker interactionele problemen tegen die hij moet oplossen. Hij moet bijvoorbeeld vermijden ervan verdacht te worden alleen zijn eigen belang te dienen. Vervolgens analyseer ik op welke manier het oplossen van het interactionele probleem belemmert om de individuele vooronderstellingen in beeld te krijgen en tegelijkertijd de gesprekspartners daarvan onbewust houdt.
7. Uit het gesprek leid ik af in welke mate individuele vooronderstellingen veranderen tijdens het gesprek. Hierbij wordt op het volgende gelet:
 - Blijkt uit opeenvolgende beurten of spreker en/of ontvanger zichtbaar tot een inzicht komen?
 - Leidt het gesprek tot een constructieve afronding (dit toets ik in de terugkoppeling).

³³ Pleiten, evalueren en attribueren zonder dit onderzoekbaar of toetsbaar te formuleren of te voorzien van illustraties (Argyris, 1993b).

8. Uit het discours leid ik af welk effect de niet-veranderende vooronderstellingen hebben op de uitkomst van het gesprek en eventueel volgende gesprekken? Dit toets ik door in de terugkoppeling de deelnemers fragmenten met bijbehorende analyse voor te leggen en te vragen op basis waarvan ze in het gesprek niet bij machte waren er een productieve wending aan te geven. Vervolgens toets ik of wat ze me zeggen consistent is met het gespreksverloop. Als een deelnemer bijvoorbeeld aan de ander toeschrijft dat hij niets met ICT heeft, zullen de argumenten die hij gebruikt om de ander te overtuigen daarmee consistent moeten zijn. Hiermee komt de systemische invloed van verborgen vooronderstellingen naar voren.
9. Delen van de terugkoppeling worden getranscribeerd om te kijken of de manier waarop men praat over de contraproductieve gespreksvoering op dezelfde manier is vormgegeven als in de teruggekoppelde fragmenten. Ook hiermee kan worden getoetst of het onbepaaldheidsprincipe een belemmerende rol gespeeld zou kunnen hebben.
10. Daarnaast wordt gekeken naar overeenkomsten en verschillen tussen de verschillende organisaties in de manier waarop in de MT-gesprekken men elkaar het leren belemmert en wat daarvan het effect is op de uitkomsten van die gesprekken.

Leren of niet-leren

Of er in een gesprek sprake is van leren of niet-leren moet ik als onderzoeker indirect afleiden uit iets dat concreet waarneembaar is. Dit wijst in de richting van een positivistische oplossing, waarbij ik leren en niet-leren moet operationaliseren in iets dat observeerbaar is in de gesprekken (Billig, 2006).

In dit onderzoek leid ik of er geleerd wordt af uit de interactie in een gesprek (zie ook de korte analyse van het voorbeeld in 4.4). Ik ga uit van de premisse dat individueel van elkaar verschillende vooronderstellingen in het gesprek een sturende rol spelen. Als de verschillen in die individuele vooronderstellingen in het gesprek niet worden geadresseerd, blijven ze invloed uitoefenen en heeft dat een contraproductief effect op de directe interactie, het gesprek als geheel en eventueel volgende gesprekken. Om mij als onderzoeker bewust te worden van die contraproductieve effecten kijk ik naar het gesprek als een systeem en ga op zoek naar terugkerende patronen. Vervolgens kijk ik met behulp van de discoursanalyse naar hoe de directe interactie bijdraagt aan deze patronen. Als de directe interactie de patronen bevestigt of zelfs versterkt, concludeer ik dat de van elkaar verschillende vooronderstellingen niet zijn gewijzigd en er dus niet geleerd is op het tweede en derde niveau. Tevens concludeer ik dat de directe interactie leerbelemmerend is geweest. In deze dissertatie onderzoek ik hoe die leerbelemmerende interactie op het niveau van de uiting eruit ziet. Ik wil graag weten op welke manier de uitingen van gesprekspartners het wederzijds leren belemmert in plaats van faciliteert.

Interactionele problemen en discursieve middelen

In het algemeen worden in een discoursanalyse teksten geanalyseerd om te onderzoeken op welke manier mensen interactionele problemen oplossen. In dit onderzoek gebruik ik het interactionele probleem dat een spreker in een gesprek moet oplossen als middel om het gesprek te kunnen analyseren met betrekking tot wederzijds leren. In de analyse identificeer ik de discursieve middelen die mensen inzetten. Dit zijn namelijk aanwijzingen dat mensen enerzijds een interactioneel probleem aan het oplossen zijn en anderzijds hun eigen vooronderstellingen uit beeld houden. Het gaat er hierbij niet om *welke* discursieve middelen mensen inzetten, maar *dat* ze ze inzetten.

In het analyseren van de teksten helpen onderstaande vragen om het interactionele probleem in beeld te krijgen dat de spreker probeert op te lossen (Sneijder et al., 2007):

- Welke belangen spelen er?
- Welk belang wordt ondermijnd?
- Welke betekenis geeft de ontvanger aan de uitingen?
- Wat wordt niet gezegd: het vergelijken met alternatieve formuleringen.
- Wat staat er voor de spreker op het spel?
- Op welke manier geeft de spreker rekenschap van hetgeen hij zegt, zowel van het feit *dát* hij het zegt als de inhoud van *wát* hij zegt.

Voorbeeld

Hieronder volgt een fragment uit een van de overleggen. In dit voorbeeld laat ik zien hoe de teksten hierin analyseer op drie niveaus, toenemend in mate van abstractie:

1. *Het niveau van gehanteerde strategieën en discursieve middelen.* Dit is het niveau dat waarneembaar is voor iedereen³⁴. Bij elke tekst worden de strategieën (attributie, verdediging en evaluatie) aangegeven en of deze toetsbaar, onderzoekbaar en/of voorzien zijn van illustratie. Daarnaast worden ook de discursieve middelen genoemd (zie bijlage 3). Daarnaast geef ik op analyse-niveau een toelichting van wat er in de tekst op beurniveau gebeurt. Om dit weer te geven wordt een vierkoloms-tabel gebruikt. We kunnen dit niveau ook het niveau van de discoursanalyse en de theory-in-use noemen.
2. *Het niveau van de leerbelemmeringen, direct voortkomend uit het fragment.* Op basis van de analyse van niveau 1 wordt gekeken hoe men zichzelf en de ander het leren belemmert. Dit wordt afgeleid uit manier waarop iemand zijn uitingen vormgeeft en welk effect deze hebben in de volgende beurten in het

³⁴ In de terugkoppelingssessies is dit het eerste niveau waarop reflectie zichtbaar werd. Bijvoorbeeld: in één van de terugkoppelingssessies werd het ambigue effect van een abstractie besproken. Een van de deelnemers stelde dit ter discussie. In zijn betoog gebruikte hij het woordje 'natuurlijk' en voegde daar meteen aan toe: "Dat mag ik nu natuurlijk niet meer zeggen.". Op een ander moment in deze sessie roept een deelnemer zichzelf terug om niet in de verdediging te schieten: "Hier moet ik nu niet op ingaan, natuurlijk"

gesprek. Dit is weergegeven in een twee-koloms tabel onder de vier-koloms tabel.

3. *Het niveau van de leerbelemmeringen en effecten op langere termijn of over een groter geheel.* Hierin spelen volgende gesprekken een rol of rapportages van de deelnemers over vorige gesprekken. Dit is weergegeven in de begeleidende teksten.

Onderstaand voorbeeld is gebaseerd op een transcriptie uit het MT-overleg van organisatie 1.

In dit MT presenteert de directeur S de personeelsplanning voor het komend jaar. Hierin is opgenomen de vaste aanstelling van een aantal medewerkers in tijdelijke dienst. Dit tijdelijk dienstverband zou nog met een jaar verlengd kunnen worden, maar de directeur betoogt dat het beter is ze een versneld vast dienstverband aan te bieden. In de fase van het gesprek waaruit fragment 7.4.3 afkomstig is, hebben anderen zorg over het risico van vaste contracten.

Fragment 7.4.3

| transcript | Strategie | Discursief | Toelichting |
|---|---------------------------|---|--|
| S: Eerlijk gezegd toen ik deze exercitie zo aan het maken was, dacht ik Heb ik steeds gedacht van oké waar zitten nou de risico's in zijn mensen wel of niet goed in te zetten. En wat mij verraste want ik was (.3) uh is dat ik dacht Ja maar we moeten Ronald Niels Joris moeten we zo snel mogelijk en Tom zo snel mogelijk volledig aan ons binden En dat zijn de mensen die ook heel snel en op korte termijn ons vrijheid geven om uh of op de golfbaan te staan, zoals iemand eerder zei. | Pleidooi Evaluatie | rekenschap herformulering script rekenschap inenting extreem Categorie Vaagheid | “eerlijk gezegd” positionering buiten zijn eigen belang. Herformulering “heb ik steeds gedacht” suggereert consistentie. Concept S komt hier naar voren, abstract geformuleerd. “wat mij verraste is dat ik dacht” als afkomstig van buiten hemzelf. tautologie Dit is de derde keer dat vast contract voorbij komt. Nu georiënteerd naar senioriteit. Argument verpakt in een grap. Opnieuw wordt concept niet onderzocht of getoetst. |

| leerbelemmeringen | (in)direct effect |
|--|--|
| De directeur verwoordt hier zijn positie zonder het te framen als positie maar door het zo te presenteren alsof het onvermijdelijk is. Zijn interactionele probleem is hier dat hij ervan verdacht zou kunnen worden zijn eigen mening door te drukken. Het oplossen van dit interactionele probleem doet hij door te zeggen dat hij vanuit het steeds kijken naar waar de risico's zitten verrast werd door de gedachte van het versnelde vaste contract van een aantal medewerkers. Dit is voor niemand te toetsen of te onderzoeken omdat de hele toetsing al is gedaan binnen de logica van de directeur zelf. Hij is diegene die vaststelt dat het hem verraste dat hij | Het lijkt of de directeur de zorg voor een te groot risico wil wegnemen met deze uiting. Omdat er niets inhoudelijks wordt gezegd over het risico is het net alsof de directeur zegt: ‘ik heb er goed naar gekeken en heb er vertrouwen in; geloof me nou maar’. Omdat de anderen dit alleen maar kunnen vertrouwen als ze door de ogen van de directeur zouden kunnen kijken, helpt dit niet in een vergroting van het inzicht over deze stap. Dat blijkt uit het feit dat het begrip risico nog verschillende malen terugkomt bij een van de andere MT-leden (zie ook 7.4.2) |

dacht... En hij heeft steeds gedacht waar de risico's zitten.
Hij eindigt zijn uiting met een abstract beeld als argument voor dit versnelde vaste contract.
Ofschoon iedereen dit helder voor zich kan zien, is het vaag geformuleerd. Want wat betekent 'vrijheid om op de golfbaan te staan' dan precies op bijvoorbeeld het gebied van financiën, aansturing, bedrijfsvoering, etc. Al deze specificaties die zouden kunnen helpen bij een overwogen keuze, komen in het beeld niet aan bod.

Omdat er door de directeur hier niets inhoudelijks wordt gezegd, valt er ook niet direct te reageren. Op de opmerking aan het einde over de golfbaan wordt nog even doorgedaan op een niet-serieuze manier.

Om in beeld te krijgen wat de verschillende sprekers in het gesprek doen helpen mij als analist de strategieën en discursieve middelen die sprekers hanteren in het gesprek. Voor de interpretatie van de teksten ben ik niet afhankelijk van de volledigheid en hoedanigheid hiervan in positivistische zin. De strategieën en discursieve middelen die wel in beeld zijn, zijn immers ook consistent met wat de spreker in de interactie aan het doen is, het is wellicht alleen iets minder duidelijk zichtbaar. Je kunt het vergelijken met het tot spleetjes knijpen van je ogen, waarbij een deel van je ooglenzen wordt afdekt: op je netvlies wordt nog dezelfde afbeelding gemaakt, alleen iets minder helder (donkerder). In tabel licht 6.2.2 geef ik een toelichting op de strategieën en de discursieve middelen uit de vierkolomstabel van bovengenoemd voorbeeld (fragment 7.4.3). Dit doe ik om de lezer een idee te geven hoe ik naar de teksten kijk³⁵.

Tabel 6.2.2 toelichting op de strategieën en discursieve middelen in fragment 7.4.3

| Afkorting | toelichting |
|----------------|---|
| Pleidooi | <i>Verdediging of pleidooi zonder toetsing, onderzoek of illustratie.</i> S pleit hier voor zijn insteek maar geeft de anderen geen inzicht in het waarom. Hij toetst niet of zijn onderliggend concept om de medewerkers versneld vast aan te stellen voor de anderen geldig is. |
| Evaluatie | <i>Evaluatie zonder toetsing, onderzoek of illustratie.</i> S evalueert de vast aan te stellen medewerkers van zodanige kwaliteit dat het MT zich niet meer druk hoeft te maken over de inkomsten van het bedrijf ("op de golfbaan staan"). De geldigheid en de volledigheid van zijn evaluatie toetst S niet bij de rest van het MT. |
| Rekenschap | S geeft rekenschap van zijn pleidooi door aan te geven dat hij tijdens de exercitie steeds gedacht heeft aan het risico (een mogelijk risico van de versnelde vaste aanstelling is het bezwaar dat een van de andere MT-leden telkens naar voren brengt). |
| Herformulering | S herformuleert "dacht ik" naar "heb ik steeds gedacht". Die herformulering gaat in een fractie van een seconde. Discursief gezien is dit moment uniek omdat we nu twee varianten zien, waaruit de spreker de in zijn ogen meest effectieve kiest. Hier wordt duidelijk |

³⁵ In de hoofdstukken 7, 8 en 9 beperk ik de analyses tot de vier- en tweekoloms-tabellen.

| | |
|------------|--|
| | dat de spreker meer baat heeft bij de retorische impact van de herformulering door hierin een scriptformulering te gebruiken (zie volgende punt). S geeft hiermee rekenschap van het feit dat hij steeds het risico in het oog heeft gehouden. Hij lost hiermee het interactionele probleem op door de anderen te worden gezien als roekeloos. Discursief gezien zet S hier een identiteit van zichzelf neer als 'weloverwogen'. |
| Script | <i>Scriptformulering</i> . 'Steeds' is hier een scriptformulering omdat het laat zien dat het in beeld hebben van het risico steeds normaal is geweest in het denken van S. |
| Rekenschap | Door de gedachten die in hem opkwamen zodanig te formuleren alsof ze buiten hemzelf afkomstig waren ("het verraste me dat ik dacht..") geeft hij rekenschap van het feit dat hij ze nu naar voren brengt. |
| Inenting | <i>Intrest inoculation</i> . Hiermee formuleert S zijn pleidooi zodanig dat hij zoveel mogelijk zijn eigen belang erbuiten houdt. Door te zeggen dat het hem ook verraste dat hij dacht dat ze de medewerkers zo snel mogelijk aan hen moesten binden, lijkt het alsof dit een relatief objectieve constatering is. |
| Categorie | <i>Category entitlement</i> . Door betreffende medewerkers te framen als behorend tot de categorie die hen op korte termijn vrijheid geeft, versterkt S zijn pleidooi. Deze categorie is in het gesprek een interactioneel concept omdat het discursief geconstrueerd is ten dienste van zijn pleidooi. |
| Vaagheid | <i>Systematic vagueness</i> . Het gebruik van de vage omschrijving 'op de golfbaan staan' suggereert dat vast aan te stellen medewerkers veel geld in het laatje gaan brengen, maar omdat het zo vaag geformuleerd is, kan het inhoudelijk moeilijke getoetst of onderzocht worden in het gesprek. |

NB. Betekenis van afkortingen van alle strategieën en discursieve middelen staan in bijlage 3

Concepten in het gesprek

In het gesprek waar bovenstaand fragment een onderdeel van was heb ik geconcludeerd dat het inhoudelijke concept van de directeur nauwelijks veranderd is gedurende het gesprek omdat het onderwerp telkens blijft terugkomen en hij zijn positie ten aanzien van het onderwerp niet wijzigt. Wat het concept van de directeur ten aanzien van dit onderwerp inhoudelijk precies is kan ik op basis van de tekst niet vaststellen. Uit het hele gesprek heb ik wel aspecten van het concept van de directeur af kunnen leiden en hem die voorgehouden in het terugkoppelingsgesprek. Volgens de directeur was zijn concept omvattender dan ik uit het gesprek had afgeleid. Dat maakt duidelijk dat het gesprek zelf onvoldoende heeft bijgedragen aan het

onderzoekbaar en toetsbaar maken van het concept van de directeur. Hierdoor zijn allen niet in staat geweest hun individuele concepten over dit onderwerp naast elkaar te leggen en te vergelijken. Op basis van die vergelijking zouden ze eventueel hun individuele concept hebben kunnen aanpassen.

Hoe bovenstaand fragment heeft uitgepakt in de uitkomst van het gesprek over de vaste aanstelling staat beschreven in 7.4.1 en 7.4.2.

In het volgende hoofdstuk wordt de dataverzameling en analyse van organisatie 1 besproken.

7 Organisatie 1

7.1 Inleiding

In de eerste casus wordt onderzoek gedaan in een organisatie adviesbureau. Dit bureau heeft het onderwijs als werkveld. Het MT van deze organisatie bestaat uit zeven leden, waarvan er één directeur³⁶ is. Daarnaast zijn de meesten van hen ook nog partner. Dat betekent dat de directeur enerzijds in de lijn de rest van het MT aanstuurt en anderzijds hun instemming nodig heeft als het gaat over beslissingen met financiële consequenties.

De dataverzameling deze casus bestond uit de volgende onderdelen:

1. Uitlegssessie 1 en bespreking XY-case³⁷. De XY-case hebben de deelnemers van te voren ingeleverd. De analyses hiervan en de theoretische achtergrond met betrekking tot leren en communiceren, zijn onderwerp van gesprek. De deelnemers wordt inzichtelijk gemaakt dat wat zij effectief achten in tegenpraak is met wat ze doen (de kloof tussen espoused theory en theory-in-use). Het doel hiervan is de deelnemers bewuster te maken van het contra-productieve effect van een Model I theory-in-use.
2. Geluidsopname van MT-overleg 1. Hier is een transcriptie van gemaakt en deze is geanalyseerd.
3. Uitlegssessie 2 en twee kolommen casus. Deze sessie is het vervolg op uitlegssessie 1. Hierin wordt dieper in gegaan op leren en communiceren met daarin ook aandacht voor het effect van het gebruik van discursieve middelen. In de uitleg worden fragmenten van het MT gebruikt uit een eerder overleg (punt 2) om te illustreren op welke manier de eigen uitingen belemmeren om te kunnen leren in het gesprek. Daarnaast schreven de deelnemers een twee kolommen casus over een gesprekssituatie in de eigen organisatie. Dit MT heeft er expliciet voor gekozen om in de casus een gesprek te kiezen met een van de andere MT-leden. Ook de twee kolommen casussen zijn vooraf ingeleverd en geanalyseerd. Aan hen is inzichtelijk gemaakt wat het contraproductieve effect is van hun gespreksvoering in die casussen. Van het gesprek hierover in uitlegssessie 2 is een geluidsopname en een transcriptie gemaakt. De transcriptie is geanalyseerd.

³⁶ Omwille van privacy zijn alle MT-leden in alle organisaties mannen. Vanuit het gebruikte theoretisch perspectief zijn er geen redenen om aan te nemen dat het gendersaspect een rol speelt. Overal waar 'hij' staat kan ook 'zij' worden gelezen.

³⁷ Het woord casus heeft in dit onderzoek twee betekenissen.

1. Elke organisatie waarin ik dit onderzoek doe kan worden gezien als een casus.
2. De methodes die Argyris gebruikt noemt hij ook casussen, zoals de XY-case en de twee kolommen casus.

4. Geluidsopnamen van MT-overleg 2. Hiervan is een transcriptie gemaakt en deze is geanalyseerd.
5. Gezamenlijk terugkoppeling. Hierin zijn diverse fragmenten uit MT-overleg 2 besproken waarin leerbelemmeringen zichtbaar waren. Van het gesprek hierover zijn opnieuw geluidsopnames gemaakt, die deels getranscribeerd en geanalyseerd zijn.

In de volgende drie paragrafen worden de analyses van bovenstaande onderdelen gepresenteerd. In de beschrijvingen van XY-case (7.2) en twee kolommen casus (7.3) komt ook materiaal terug uit de gesprekken erover in de uitlegssessies. Vervolgens worden in 7.4 de transcripties van een aantal fragmenten gepresenteerd. Op basis van deze fragmenten breng ik in kaart wat mensen in de gesprekken doen dat hen belemmert te kunnen leren en wat daarvan de directe effecten zijn op de interactie, op het gesprek en op eventueel volgende gesprekken. In 7.5 geef ik een globale indruk van de analyses van organisatie 1.

7.2 XY-case 1

In deze paragraaf worden XY-cases van de deelnemers geanalyseerd. De XY-case is onderdeel van de methodetriangulatie en dient het onderzoek in het vergroten van de validiteit op de volgende manieren:

1. Met behulp van de XY-case kan getoetst worden of het onbepaaldheidsprincipe geen belemmerende rol heeft gespeeld in het onderzoek (zie 6.1);
2. Met behulp van de XY-case kan getoetst worden of het theoretisch kader consistent is met het empirisch deel daar waar het gaat over de kloof tussen espoused theory en theory-in-use (zie 3.2).

Voorafgaand aan de eerste sessie hebben alle deelnemers een XY-case als opdracht gekregen. De in dit onderzoek gebruikte XY-case komt uit het boek *Action Science* van Argyris et al. (1985) en is door mij vertaald in het Nederlands (zie bijlage 1). In de XY-case wordt een gesprek tussen leidinggevende Y en zijn medewerker X gepresenteerd, waarin Y aangeeft dat X onvoldoende functioneert en dat hierin iets moet veranderen om X voor de organisatie te behouden. De deelnemer wordt gevraagd een analyse van de effectiviteit van dat 'gesprek te geven evenals een advies aan Y om het gesprek productiever te maken. Daarnaast 'voert' de deelnemer zelf een kort gesprekje met Y over hoe Y het gesprek met X beter kan doen. Dit gesprekje is een tweekolommen gesprek, waarin de deelnemer in de rechterkolom een script opschrijft van zijn (fictieve) gesprek met Y en in de linkerkolom de gevoelens of gedachten die hij daarbij heeft, maar niet openlijk uitspreekt (voor details zie bijlage 1).

De analyse van de XY-case wordt opgedeeld in de volgende onderdelen:

1. *Theory-in-use*. De casussen worden geanalyseerd op basis van het gebruik van pleidooien, evaluaties en attributies die niet onderzoekbaar of toetsbaar worden geformuleerd en/of niet worden voorzien van illustraties. Dit zijn de actiestrategieën die mensen inzetten bij een Model I theory-in-use (Argyris, 1993, p. 53). De productieve tegenhanger van Model I is Model II, waarbij de evaluaties, attributies en pleidooien wel toetsbaar of onderzoekbaar zijn geformuleerd of voorzien van illustraties (zie voor 3.2 voor een toelichting hierover).
2. *Analyse van Y*. Wat achten de deelnemers ineffectief in de aanpak van X door Y? Zij verwoorden hiermee hun espoused theory.
 - Dit wordt afgeleid uit de analyse van de deelnemers over de aanpak van Y. Hiervan wordt een lijst gemaakt en deze wordt de deelnemers voorgelegd ter controle. In de lijst wordt onderscheid gemaakt tussen formuleringen op laag en hoog abstractieniveau om zo de deelnemers bewust te maken van de afstand van hun analyses tot de direct observeerbare gegevens. Deelnemers kunnen de lijst zo nodig aanpassen.

- Vervolgens wordt uit deze lijst een theorie van ineffectiviteit van de deelnemers afgeleid en ter validatie aan hen voorgelegd. Hiermee bevestigen zij hun espoused theory over ineffectiviteit.
3. Advies aan Y Wat achten de deelnemers als effectief in de aanpak van X door Y? Ook hiermee verwoorden de deelnemers hun espoused theory.
 - Dit wordt afgeleid uit het advies van de deelnemers aan Y over zijn aanpak. Hiervan wordt een lijst gemaakt en deze wordt de deelnemers voorgelegd ter controle. In de lijst wordt onderscheid gemaakt tussen formuleringen op laag en hoog abstractieniveau om zo de deelnemers bewust te maken van de afstand van hun adviezen tot de direct uit te voeren acties³⁸. Deelnemers kunnen de lijst zo nodig aanpassen.
 - Vervolgens wordt uit deze lijst een theorie van effectiviteit van de deelnemers afgeleid en ter validatie aan hen voorgelegd. Hiermee bevestigen zij hun espoused theory over effectiviteit.
 4. *Discrepantie tussen advies en praktijk.* Wat vinden de deelnemers nuttig om tegen Y te zeggen zodat hij kan leren, maar brengen dat zelf niet in de praktijk? Hierbij wordt het tweekolommengesprek vergeleken met het advies. De inconsequenties die hieruit kunnen worden afgeleid brengen de discrepantie tussen espoused theory en theory-in-use in beeld. Ook dit wordt ter validatie aan de deelnemers voorgelegd.
 5. *Niet openlijk gecommuniceerde concepten.* Welke niet openlijk gecommuniceerde concepten hanteren deelnemers? Uit de linkerkolom wordt afgeleid welke onuitgesproken gevoelens of gedachten voortkomen uit een beeld of concept van de spreker over de situatie die niet openlijk worden getoetst in het gesprek, waardoor geen van beiden kunnen leren. Ook dit wordt ter validatie aan de deelnemers voorgelegd.

Deze vijf onderdelen worden hieronder uitgewerkt en geïllustreerd met materiaal uit de casussen van de individuele MT-leden³⁹.

1. Theory-in-use

Hieronder volgt een aantal letterlijke uitspraken van deelnemers in hun XY-case, waarin niet-toetsbare of onderzoekbaar geformuleerde evaluaties, attributies of verdedigingen voorkomen. Hieruit blijkt dat zij alleen een Model I theory-in-use hanteren.

³⁸ Adviezen die op een hoog abstractieniveau zijn geformuleerd geven de ontvanger weinig directe aanwijzingen om iets te kunnen doen. Argyris (1999) noemt dit onuitvoerbaar advies. Een advies als: 'schep vertrouwen' komt hiervoor in aanmerking.

³⁹ Omdat de XY-case geen situationeel karakter heeft, heb ik ervoor gekozen alleen de bevindingen uit deze casussen op te nemen in dit onderzoek. Geïnteresseerden kunnen de volledige casussen van de deelnemers opvragen bij de onderzoeker.

In de diagnose:

- Y gaat uitsluitend uit van zijn (bedrijf/opdracht) werkelijkheid en heeft geen oog/begrip voor het verleden (ervaringen) van X bij de organisatie. [niet-toetsbaar geformuleerde evaluatie]
- Y heeft de opdracht gekregen maar vindt het spannend om het gesprek aan te gaan. [niet-toetsbaar geformuleerde evaluatie]
- Y helpt niet. [niet-toetsbaar geformuleerde evaluatie]
- Y praat alleen in interpretaties en oordelen. [niet-toetsbaar geformuleerde evaluatie (oordeel)]

In het advies

- Het is de kunst om het gesprek zo te voeren dat X zelf 'aan het werk gaat' en de vervolgstappen en te maken afspraken formuleert. [niet-toetsbaar geformuleerd pleidooi]
- Y dient zich veel meer te verplaatsen in X. [niet-toetsbaar geformuleerd pleidooi]
- Dit is niet onderbouwd meppen en dan een quasi opening bieden. [niet-toetsbaar geformuleerde evaluatie]

In het gesprek

- Gedachte: Waarom zo eenzijdig de opdracht van de directie uitvoeren? [niet-toetsbaar geformuleerde evaluatie]
- Als je hem wilt helpen is het van belang eerst te weten of X de urgentie helder heeft. [niet-toetsbaar geformuleerde evaluatie].
- Gedachte: Ik weet natuurlijk dat ie dat niet heeft gedaan. [niet-toetsbaar geformuleerde evaluatie]
- Je hebt een onduidelijke boodschap afgegeven. [niet-toetsbaar geformuleerde evaluatie]
- Gedachte: X moet wel een echte kans krijgen en niet de dupe worden van de begeleiding door Y. [niet-toetsbaar geformuleerde evaluatie en attributie]
- Gedachte: Laat ik maar niet zeggen wat ik echt vind 'jij bent ongeschikt' want daar wordt Y ook niet beter van. [niet-toetsbaar geformuleerde evaluatie en attributie]

Een aantal adviezen is zodanig geformuleerd dat het ruimte biedt aan toetsing en onderzoek en hebben daarmee een Model II karakter. Echter geen van die Model II adviezen wordt door de deelnemer in de praktijk gebracht als hij met Y in gesprek gaat in het tweede deel van de casus (zie punt 4).

Model II adviezen:

- Mijn advies aan Y zou zijn om in ieder geval het perspectief van X te onderzoeken. Wat zijn zijn observaties, interpretaties en oordelen? Dat begint met vragen stellen, maar vervolgens is het ook belangrijk dat Y zijn observaties

deelt met X. Wat heeft Y gezien, gehoord, waargenomen op basis waarvan hij tot zijn interpretaties en oordelen komt?

- Eerst doorvragen goed begrijpen hoe X er zelf in zit.
- Wees nieuwsgierig en oprecht geïnteresseerd in X.

De Model I theory-in-use die alle deelnemers zonder uitzondering hanteren wordt zichtbaar in hun analyse van Y's gespreksvoering en ook in de niet-uitgesproken gedachten of gevoelens in de linkerkolom van het gesprek met Y. Soms lijken hun vragen aan Y wel onderzoekend geformuleerd te zijn, maar uit de niet-uitgesproken gedachten in de linkerkolom blijkt het tegenovergestelde; vergelijk in tabel 7.2.1 de linker- en rechterkolom:

Tabel 7.2.1

| Niet gecommuniceerde gedachten of gevoelens | scenario |
|---|---|
| Laat ik maar niet zeggen wat ik echt vind 'jij bent ongeschikt' want daar wordt Y ook niet beter van. | Ik: Ik heb van X begrepen dat hij het nogal als een stevig gesprek ervaren had, hoe heb jij het ervaren? |

Hier lijkt de vraag onderzoekend gesteld te zijn, maar uit de onuitgesproken gedachte in de linkerkolom blijkt het tegenovergestelde omdat daarin duidelijk wordt dat het oordeel al gevormd is, voordat Y antwoord heeft gegeven.

Een ander voorbeeld is dat er een vraag wordt gesteld waarop de spreker het antwoord al weet en Y met zijn vraag stuurt in de richting van dit antwoord. Argyris noemt dit easing-in en in de discoursanalyse heet dit een retorische vraag (zie 4.3):

Tabel 7.2.2

| Niet gecommuniceerde gedachten of gevoelens | scenario |
|--|--|
| Je voerde alleen een opdracht uit, het ging niet werkelijk over wat jij van X ziet, ervaart en hem gunt. | Ik: Was het werkelijk een gesprek met je hart open? |

2. Analyse van de manier waarop Y het gesprek met X heeft gevoerd

Hieronder volgt tabel 7.2.3 met daarin opgenomen een aantal uitspraken van de deelnemers over wat zij als ineffectief ervaren (voor de volledige lijst zie bijlage 4). In de tabel maak ik onderscheid tussen laag abstracte uitspraken (direct uit de dialoog tussen X en Y afleidbaar) en hoog abstracte uitspraken (de deelnemer heeft geïnterpreteerd). De reden om dit te doen is dat de hoog-abstrakte en meestal niet-getoetste uitspraken een aanwijzing zijn dat vooronderstellingen verborgen blijven.

Tabel 7.2.3 Reactie of diagnose over de manier waarop Y het gesprek voert

| laag abstract (direct uit de tekst herleidbaar) | hoog abstract (niet direct uit de tekst herleidbaar) |
|---|--|
| Het is geen waarderende reactie en geen zuivere feedback (niet zelf waargenomen: andere collega's zeggen tegenwoordig...) | Y gaat uitsluitend uit van zijn werkelijkheid en heeft geen oog/begrip voor het verleden (ervaring van X bij de organisatie) |
| Y doet aannames waarbij de vraag is of ze waar zijn | Y vindt het spannend om het gesprek aan te gaan |
| Y communiceert geen observaties / waarnemingen. | Dit is niet-onderbouwd meppen en dan een quasi opening |

Uit deze uitspraken heb ik als onderzoeker de volgende theorie van ineffectiviteit afgeleid en deze getoetst bij de deelnemers:

Als X door Y wordt aangesproken op een niet-vragende manier, oordelend en afrekenend, met niet-getoetste en niet-onderzochte aannames en zonder direct waarneembare feiten kan X niet leren.

X is namelijk niet in staat om zijn eigen beeld/concept te vergelijken met dat van Y. Hierdoor kan hij zich niet bewust worden van mogelijke misconcepties in zijn eigen perspectief. Hierdoor kan hij niet (double-loop) leren.

Door de deelnemers is deze theorie van ineffectiviteit geaccepteerd als geldig en zij vinden hem passend bij hoe zij hun XY-casussen hebben vormgegeven.

De deelnemers benoemen wat Y ineffectief maakt in de manier waarop hij praat met X, bijvoorbeeld: "Y gaat uitsluitend uit van zijn werkelijkheid en heeft geen oog/begrip voor het verleden (ervaringen) van X bij de organisatie." Deze uitspraak illustreert eenzelfde strategie als waarmee de uitspraak inhoudelijk Y een verwijt maakt. Deze uitspraak is op basis van dezelfde logica ook te zien als 'uitgaande van de eigen werkelijkheid'. Daarnaast lijkt de uitspraak geen oog en begrip te hebben voor de ervaring van Y. Wat de deelnemer in dit geval Y aanrekent niet effectief te doen, doet hijzelf op gelijke wijze en is daarmee volgens zijn eigen diagnose ook als niet effectief te kwalificeren. In het derde deel van deze casus bevestigt de deelnemer bovenstaande aanname door de uitspraak: "Je had geen oog voor de condities/randvoorwaarden waarbinnen X diende te werken."

3. Advies aan Y om het gesprek met X beter te kunnen voeren

Hieronder volgt tabel 7.2.4 met daarin opgenomen een aantal uitspraken van de deelnemers over wat zij als effectief adviseren. In de tabel maak ik onderscheid tussen laag abstracte uitspraken (direct om te zetten in een actie) en hoog abstracte uitspraken (hier is nog een aantal stappen nodig om dit om te zetten in een directe actie). De reden om dit te doen is dat de hoog abstracte en meestal niet-getoetste

uitspraken een aanwijzing zijn voor leerbelemmeringen. Voor de volledige lijst zie bijlage 4

Tabel 7.2.4 Advies aan Y om beter te worden in het helpen van X

| laag abstract (direct om te zetten in actie) | hoog abstract (niet direct om te zetten in actie) |
|--|---|
| Wees helder over het doel van het gesprek | Y dient zich veel meer te verplaatsen in X |
| Stel vragen hoe X aankijkt tegen zijn eigen functioneren | Wees nieuwsgierig en oprecht geïnteresseerd in X |
| Deel je eigen observaties met X op basis waarvan je tot interpretaties komt. | Het is van belang goed te luisteren |

Uit deze uitspraken heb ik als onderzoeker de volgende theorie van effectiviteit afgeleid en deze getoetst bij de deelnemers:

Als X door Y wordt aangesproken op een oprecht geïnteresseerde manier, waarbij eigen waarneming en bijbehorende gevolgtrekkingen openlijk worden gedeeld, waarbij er wordt doorgevraagd en waarbij het perspectief van X wordt erkend en onderzocht, dan kan X leren.

X kan nu zijn onderliggende beelden/concepten onderzoeken en die leggen naast de bij hem getoetste/onderzochte beelden van Y en daarmee kan hij de eventuele misconcepties uit zijn eigen perspectief opsporen en bijstellen. Zo kan X (double-loop) leren.

Door de deelnemers is deze theorie van effectiviteit geaccepteerd als geldig en zij vinden hem passend bij hoe zij hun XY-case hebben vormgegeven.

4. Discrepantie tussen advies aan Y en de manier waarop de deelnemer met Y het gesprek voert.

De deelnemers geven Y een advies hoe Y beter in staat is X te helpen. Daarnaast gaan zij met Y in gesprek. Het gesprek met Y heeft als doel Y te helpen. De vraag is of de adviezen die de deelnemers aan Y geven ook door henzelf worden opgevolgd. Dit blijkt vaak niet zo te zijn. In onderstaande tabel zijn de adviezen opgenomen in de linkerkolom met in de rechterkolom de daarmee in tegenspraak zijnde uitspraken (of gedachten / gevoelens) van de deelnemers ten aanzien van Y. Wat in deze tabel op dezelfde rij staat is van dezelfde deelnemer afkomstig. Een van de deelnemers geeft bijvoorbeeld als advies aan Y om gebruik te maken van feiten en de ander perspectief te bieden, maar doet zelf in het gesprek met Y precies het tegenovergestelde door te zeggen: *“Je hebt een onduidelijke boodschap afgegeven. Hier zal X niet beter van gaan functioneren.”* De deelnemer baseert zijn uitspraak niet op feiten en biedt de ander geen perspectief en doet daarmee zelf dus precies datgene dat hij Y aanraadt niet te doen. In de XY-cases van organisatie 1 zijn geen

voorbeelden aan te wijzen waarin de deelnemer zelf zijn eigen Model II advies opvolgt dat hij Y geeft.

Tabel 7.2.5 Discrepantie tussen advies en praktijk

| Advies aan Y ten aanzien van het gesprek met X | In gesprek met Y (en onuitgesproken gedachten en gevoelens daarbij) |
|---|--|
| Start met de beginsituatie van X (hoe vind je zelf dat het gaat?, tevreden of ontevreden en hoe komt dit?) | Je gesprek was een 'afrekening'.. Jij weet ook dat X niet de uitzondering is.. |
| Praat vanuit de feiten en biedt perspectief | Je hebt een onduidelijke boodschap afgegeven. Hier zal X niet beter van gaan functioneren. |
| Wees nieuwsgierig en oprecht geïnteresseerd | Waarom vraag je X niet: Wat gaat goed en wat gaat minder met je werk? En wat wil je gaan oppakken (bijbehorende gedachte was: <i>Hij zou gewoon moeten vragen: hoe gaat het me je?</i>) |
| Eerst doorvragen, goed begrijpen hoe X er zelf in zit. | Nou....weet je zeker dat het er gewoon niet in zit? We hebben niet voor niets de voorkeur om X te behouden. (bijbehorende gedachte: <i>Y moet behoorlijk om</i>) Antwoord Y: Dan mag jij me vertellen waar ik die moet zien... |
| Onderzoek perspectief van X. Wat zijn zijn observaties, interpretaties en oordelen? | Ik heb van X begrepen dat hij het nogal als een stevig gesprek ervaren had, hoe heb jij het ervaren? (bijbehorende gedachte: <i>Laat ik maar niet zeggen wat ik echt vind: jij bent ongeschikt</i>) |
| Gebruik observaties en feitelijkheden bij het bespreken van iemands functioneren. En zorg dat dit eigen observaties zijn! | Was het werkelijk een gesprek met je hart open?" (bijbehorende gedachte: <i>Je voerde alleen een opdracht uit, het ging niet werkelijk over wat jij van X ziet, ervaart en hem gunt.</i>) |

Het advies van de deelnemers aan Y wordt vaker gegeven op een laag abstractieniveau in vergelijking met hun diagnose. Veel van het advies is gericht op het onderzoeken van het perspectief van X door Y. Bijvoorbeeld: "Doorvragen"; "Vraag naar interpretaties, observaties en oordelen van X"; "Begrijpen hoe X er zelf in zit". Daarnaast is het advies erop gericht aannames te vermijden: "Praat vanuit feiten"; "Eigen waarneming naar voren brengen"; "Ontwikkelafspraken maken waarbij

toetsing is ingebouwd'. Deze adviezen hebben allemaal een Model II karakter (zie paragraaf 3.2 voor de grondwaarden en strategieën van Model II).

Wat verder opvalt is dat deelnemers consideratie tonen met de situatie van X en Y verwijten dat niet te doen en daarmee illustreren zelf ook geen consideratie met Y te tonen. Bijvoorbeeld:

Tabel 7.2.6 inconsistentie in analyse X en aanpak van Y

| Consideratie met situatie van X | verwijt aan Y |
|---|--|
| In hoeverre heeft X erkenning gekregen voor wat hij voor de organisatie gedaan heeft? | Waarom vraag je X niet: Wat gaat goed en wat gaat minder met je werk? En wat wil je gaan oppakken? |
| Je hebt een onduidelijke boodschap afgegeven. Hier zal X niet beter van gaan functioneren. Wat wil je eigenlijk bereiken? | Ik vind dat je op deze manier geen poging doet om X zich op een andere/betere manier te laten ontwikkelen. |
| Ik ben eerst wel benieuwd hoe het nu met X gaat. | We hebben niet voor niks de voorkeur om X te behouden. Ik heb de indruk dat er nog wel kansen zitten. Bijbehorende gedachte was: " <i>Y moet behoorlijk om</i> " |

Deze paradoxen zijn illustratief voor het feit dat mensen vanuit de beste intentie menen te handelen en niet in de gaten hebben dat er een kloof zit tussen wat zij denken dat ze doen (espoused theory) en wat ze daadwerkelijk doen (theory-in-use).

5. Niet openlijk gecommuniceerde concepten

Als laatste wordt hieronder een tabel met niet-gecommuniceerde gevoelens en gedachten gepresenteerd die voortkomen uit een beeld of concept van de situatie en die niet openlijk worden getoetst of onderzocht in het gesprek. In deze tabel staat een deel van de gedachten en gevoelens, overige zijn terug te vinden in bijlage 1.

Tabel 7.2.7 niet-gecommuniceerde gedachten en gevoelens

| Gedachten en gevoelens die voortkomen uit eigen beeld/concept van de situatie en die in het gesprek niet worden getoetst of onderzocht |
|--|
| X is de 'zondebok'. |
| Waarom zo eenzijdig de opdracht van de directie uitvoeren? |
| Ik vind dat je het gesprek onhandig hebt gevoerd. Dat gaat zo niet werken. |
| Y wil van X af. |
| Kan me niet voorstellen dat X er beter op geworden is. |
| Laat ik maar niet zeggen wat ik echt vind 'jij bent ongeschikt', want daar wordt Y niet beter van. |
| X schiet er op deze manier geen steek mee op. |

Je voerde alleen een opdracht uit, het ging niet werkelijk over wat jij van X ziet, ervaart en hem gunt.

Omdat de in deze gedachten of gevoelens vormgegeven concepten niet openlijk worden getoetst of onderzocht, kunnen de deelnemers niet leren op het tweede of derde niveau. Dat betekent niet dat hun concepten per definitie niet geldig zouden zijn, maar als ze niet geldig zijn, wordt dat in dit gesprek in ieder geval niet duidelijk. Als Y aanvoelt dat de deelnemer een oordeel heeft over hem zonder dat te onderzoeken, zal hij hoogstwaarschijnlijk ook defensief reageren, waardoor de deelnemer zijn oordeel bevestigd ziet⁴⁰. Daarnaast bestaat het gevaar dat de concepten als geldig worden geaccepteerd door de spreker en daarmee in toekomstige gesprekken ook een sturende rol gaan spelen⁴¹. In dat volgend gesprek is er nog minder noodzaak het concept te toetsen. Dit staat nog los van het feit dat de perceptie over Y een volgende keer ook door deze concepten wordt gestuurd.

Discrepantie tussen espoused theory en theory-in-use

De XY-case brengt de discrepantie tussen denken en doen in beeld. Duidelijk wordt dat de gedachten over wat we doen vaak niet congruent is met wat we daadwerkelijk doen. Ondanks het feit dat alle deelnemers in organisatie ook adviseur zijn en daarmee gewend zijn om dit soort incongruenties te benoemen, blijkt dat toch lastiger te zijn als het om henzelf gaat. Kennelijk zijn zij zich hiervan onvoldoende bewust of ervaren onvoldoende motivatie om de incongruentie op te lossen. Dat laatste is in lijn met wat ik in 3.4 heb geschreven over de inzet van niet-effectieve heuristieken in samenhang met de energie die het een actor kost: de balans tussen effectiviteit en efficiëntie. Eén van de deelnemers gaf bijvoorbeeld aan dat hij zich tijdens het schrijven van de casus wel bewust was dat wat hij opschreef niet allemaal congruent met elkaar was. Het is niet duidelijk waarom de deelnemer de afweging heeft gemaakt hier niets mee te doen.

De situatie van de XY-case is fictief en gaat dus niet over een voor de deelnemers bekende situatie. De deelnemer kan daarmee relatief op afstand blijven. In de twee kolommen casussen van de volgende paragraaf daarentegen gaat het over een situatie waarin een MT-lid te maken heeft met een voor hem bekende situatie, waarbij hijzelf ook betrokken is. Hierdoor is hij bekend met de complexiteit van die situatie zonder dat hij zich er bewust van hoeft te zijn. Dit komt tot uitdrukking in het gesprek dat hij voert met de ander.

⁴⁰ In een enkele XY-case is de Model I verdediging van Y terug te zien. De dialogen in de XY-casus zijn echter te kort (maximaal vier beurten totaal) om die verdediging goed te kunnen waarnemen. In de twee kolommen casussen is dat veel duidelijker zichtbaar.

⁴¹ Dit kan bijvoorbeeld verklaard worden vanuit het 'mere exposure' effect: hoe vaker iets voorkomt, hoe meer het als waar wordt beschouwd (zie 3.4)

7.3 Twee-kolommen casus 1

De twee-kolommen casus heeft in dit onderzoek dezelfde functie als de XY-case (zie 7.2). In tegenstelling tot de XY-case gaat het hier over een voor de deelnemer relevant onderwerp in de eigen organisatie. De verwachting is dat dan zowel de betrokkenheid van de deelnemer als de complexiteit van de eigen context een rol spelen. Vanuit de wens om beter met elkaar te leren communiceren, vond dit MT (in tegenstelling tot die van de twee andere organisaties) het daarom belangrijk dat de tweede casus over onderlinge gesprekken zou gaan.

De twee-kolommen casus is een aangepaste vertaling van de left hand right hand case column test uit 'Organizational traps' (Argyris, 2010, p. 26) (zie bijlage 2) (zie ook 6.2). In de casus wordt de deelnemer gevraagd een voor hem cruciaal probleem te benoemen in de organisatie dat volgens hem nodig aangepakt zou moeten worden. Om hiermee vooruitgang te boeken stelt hij zich voor dat hij daar met een voor dit probleem relevant persoon binnen de organisatie over in gesprek gaat (In organisatie 1 is dat dus iemand uit het MT). In de casus benoemt hij het probleem, de in zijn ogen effectieve strategie voor het gesprek en het gesprek zelf in twee kolommen. In de rechterkolom komt de letterlijke tekst te staan (een zogenaamd script of scenario) en in de linkerkolom de niet-uitgesproken gedachten en gevoelens (zie voor details bijlage 2).

Ondanks het feit dat de deelnemers van deze organisatie de wens hebben uitgesproken hun onderlinge communicatie te verbeteren en daarom de casussen over gesprekken met elkaar te schrijven, is er in vier van de zeven casussen geen sprake van een cruciaal probleem. De deelnemers van die vier casussen geven aan in de organisatie nauwelijks drempels tegen te komen⁴². De onderwerpen van betreffende casussen kunnen gezien worden als eenvoudig of uitgesteld:

Eenvoudig in de zin dat het vraagstuk van weinig factoren afhankelijk is en er dus weinig belangen moeten worden afgewogen om tot een uitkomst te komen. Voorbeelden hiervan zijn: 1. Liever 's middags vergaderen dan 's avonds. 2. Ik wil m'n diensten aanbieden om kennismakingsgesprekken met mogelijke interimmers te doen.

Uitgesteld in de zin dat het vraagstuk alleen geagendeerd gaat worden en nog niet aangepakt. Voorbeelden hiervan zijn: 1. Cross-sell moet verbeteren, dus daar moeten we over gaan praten. 2. Er moet een betere beloningsverdeling komen voor adviseurs ten opzichte van interimmers, dus dit moet op de agenda voor de personeelsraad.

Deze casussen voldoen niet aan de in 5.2 benoemde condities voor dit onderzoek. Deze onderwerpen in deze casussen zijn niet beladen of complex omdat er (vooralsnog) weinig verschil van perspectief is tussen de gesprekspartners. De deelnemers gaven aan het lastig te vinden een onderwerp te bedenken dat aan de casusopdracht voldoet.

⁴² Zie ook kanttekening aan einde van deze paragraaf.

De overige drie casussen zijn in detail uitgewerkt, evenals een aantal fragmenten uit de terugkoppeling van de casussen. Omwille van de leesbaarheid is alleen casus Z volledig opgenomen in de hoofdtekst. Van casus J en S is de uitgebreide analyse terug te vinden in bijlage 4. In deze paragraaf wordt alleen een korte samenvatting gegeven.

Per casus is de opbouw als volgt:

1. Weergave van de letterlijke casus met daarin opgenomen een derde kolom met de tekstanalyse van de onderzoeker.
2. De door de onderzoeker uit de casus afgeleide items zoals: onderwerp, gewenst effect, resultaat, gehanteerde concepten etc. Dit is ter validatie voorgelegd aan de deelnemers en door hen bevestigd als correct.
3. De analyse van de casus, aangevuld met illustratieve fragmenten uit de feedbacksessie over de casus.

Casus deelnemer Z ‘Niet nakomen van afspraken’

In deze casus gaat Z in gesprek met een interim manager over het nakomen van afspraken met betrekking tot ‘schaduwmanagement’ om zo de kwaliteit van het interim management te borgen.

Casus Z:

| | | |
|--|---|---|
| Korte beschrijving van het probleem | | |
| Voor OWijs InterimManagement is kwaliteit sturend. Omzet volgt (dan) vanzelf. Kwaliteit betekent het nakomen van de afgesproken formules (intake, plan van aanpak, schaduwmanagement ed.). ‘Zeggen en daadwerkelijk doen’ staan op gespannen voet. Er zijn andere prioriteiten en nog geen ‘doorleefde’ kwaliteit. | | |
| Korte beschrijving van je aanpak (strategie) | | |
| De nu gekozen aanpak is ‘kwaliteit afdwingen’ door centraal afspraken in te plannen en voortgang te eisen. Een instrumentele benadering in plaats van een aanpak die voortkomt uit geïntegreerde kwaliteitsbeleving. | | |
| Scenario met niet-gecommuniceerde gevoelens en gedachten + analyse onderzoeker | | |
| Mijn niet-gecommuniceerde gedachten of gevoelens | scenario | analyse |
| Waarom moet ik je hieraan herinneren? We hadden toch hierover een afspraak in het MT gemaakt | Ik: heb je al een afspraak gemaakt voor schaduwmanagement? | Dit is een easing-in vraag, blijkt uit de linkerkolom. Deze vraag lijkt op een impliciet verwijt, gezien de linkerkolom en de reactie van de ander ‘maar..’ |

| | | |
|--|---|---|
| Weet je dit zeker? | De ander: Nog niet, maar ik ken de interim manager en de opdrachtgever. Het gaat wel goed met deze opdracht. | In de linkerkolom staat een niet-getoetste aannname in de vorm van een twijfel. |
| Laat het secretariaat alvast een datum vastleggen. | Ik: Lijkt me wel goed om op niet al te lange termijn deze afspraak te plannen. | ‘Lijkt me wel goed’ suggereert dat er enige ruimte is voor de ander. De linkerkolom laat zien dat dat niet zo is. Het verzoek wordt relatief vaag geformuleerd in status en tijd, terwijl de deelnemer in de probleembeschrijving aangeeft dat de afspraak afgedwongen moet worden. |
| | De ander: Doe ik. Komt goed | |

| | Door de onderzoeker afgeleid uit de casus |
|--|--|
| Probleem | Het consequent gebruik van het instrument dat het concept ‘doorleefde kwaliteit’ vervangt. Mensen zeggen het instrument wel te gebruiken, maar doen dat in de praktijk te weinig |
| Gewenste effect | De ander bewust maken van de vigerende afspraken omtrent het gebruik van het instrument. |
| Resultaat | Gewenste effect wordt niet gehaald. Het gevolg hiervan is dat Z een deel van het probleem overneemt (shifting the burden ⁴³) |
| Aanpak | ontbreekt |
| Theory-in-use | easing-in. De strategie van de deelnemer is erop gericht de ander te laten ‘voelen’ dat hij zelf moet nadenken. Het instrument zelf en de easing-in methode in het gesprek zijn erop gericht dit voor elkaar te krijgen. |
| Concepten van Z die in deze casus een sturende rol spelen | <ol style="list-style-type: none"> 1. ‘doorleefde’ kwaliteit is essentieel voor OWijs 2. men voelt te weinig ‘doorleefde’ kwaliteit. Er is een discrepantie tussen zeggen en doen. |

Analyse casus deelnemer Z

De deelnemer heeft inhoudelijk gezien het complexe⁴⁴ begrip ‘doorleefde kwaliteit’ vervangen door een eenvoudig instrument (afspraken maken over

⁴³ Zie The fifth discipline (Senge, 1990, p. 103)

⁴⁴ De term ‘complex’ wordt door directeur erkend als geldig.

schaduwmanagement). Dit is een vorm van attribute substitution (zie 3.4). Vervolgens gaat de deelnemer in gesprek en krijgt bevestigd wat hij al dacht, namelijk dat er geen afspraak gemaakt is. Omdat de deelnemer niet onderzoekt waarom die afspraak niet gemaakt is en ook niet onderzoekt in hoeverre de ‘doorleefde kwaliteit’ hierdoor in gevaar komt, bevestigt dit gesprek alleen maar zijn tweede concept: men voelt te weinig ‘doorleefde’ kwaliteit: *“Er is een discrepantie tussen zeggen en doen.”* Aangezien hij ook nog het initiatief voor een afspraak overneemt, kan niemand in deze situatie leren, omdat zijn vooronderstellingen over de situatie en de ander niet onderzocht of getoetst worden, evenmin als de vooronderstellingen die de ander heeft. Door het overnemen van het initiatief creëert deze deelnemer mogelijk een situatie waarin hij in de toekomst niet alleen het instrument heeft als bewaking van ‘doorleefde kwaliteit’ maar dat hij daarnaast zelf de taak op zich genomen heeft om het naleven van het instrument te bewaken. Een van de MT-leden bevestigt dit: *“die ander hoeft nu nooit meer te denken aan het maken van een afspraak, want hij [Z] gaat me wel bellen. En sterker: Hij gaat me daarna nog een keer bellen om te kijken of ik dat dan ook wel gedaan heb.”*

Z zelf is juist op zoek naar het tegenovergestelde, blijkt uit de feedbacksessie over zijn casus. In fragment 7.3.1 is zijn uiting hierover weergegeven met daarnaast een analyse waaruit blijkt dat die uiting niet-toetsbaar en -onderzoekbaar is geformuleerd met behulp van discursieve middelen (zie bijlage 3 voor uitleg hierover) en dus opnieuw leerbelemmerend is.

Fragment 7.3.1

| tekst | analyse |
|---|---|
| <p>“En dat wil ik helemaal niet afdwingen vanuit kantoor, dat wil ik gewoon dat mensen dat zelf ontdekken. Dat heb ik eerder gehad met 40, 50 buitendienstmedewerkers die ook niet deden wat ik wilde en toen dacht ik uiteindelijk, weet je wat: vinklijstjes. En uiteindelijk dacht ik: Z, dat wil je helemaal niet. Je wil dat mensen zelf nadenken. Dit is de bedoeling en om je uiteindelijk daarin te disciplineren, ga je een tijdje die vinklijstjes doen, maar uiteindelijk wil je dat niet en dus, dat dat linkse van mij dat dat voel ik wel ik denk ja, ik moet dat gaan afdwingen, maar dat is toch eigenlijk niet wat we hier met elkaar nodig hebben.”</p> | <p>In deze tekst pleit de deelnemer voor zijn stelling zonder die onderzoekbaar en toetsbaar te formuleren. Hij gebruikt hierbij scriptformuleringen, footing vanuit zijn eigen ervaring. ‘Je’ ter ondersteuning van de feitelijke en ‘we’ als manier om rekenschap te geven. Daarnaast gebruikt hij een abstracte formulering als motivatie voor wat hij wel wil: “maar dat is toch eigenlijk niet wat we hier met elkaar nodig hebben”. Hij deelt dus hier de functie van het door hem gehanteerde concept en geeft daarmee rekenschap van zijn concept en daarmee ook van de in de casus beschreven insteek.</p> |

Z geeft aan geen afvinklijstjes te ambiëren maar ziet ze als een noodzakelijk kwaad om te disciplineren. Zijn verwachting is dat die na een tijdje niet meer nodig zijn.

Deze strategie zou kunnen worden gezien als easing-in en is consistent met de manier waarop hij in de casus de ander aanspreekt. Hij heeft een eenduidig geformuleerde mening over het naleven van afspraken en de noodzaak ervan, gebruikt in zijn terminologie het woord ‘afdwingen’ als beschrijving van zijn interventie. Tegelijkertijd spreekt hij uit dat hij wil dat mensen zelf nadenken. Dit is in tegenspraak met elkaar. Om dit niet in tegenspraak met elkaar te laten zijn, verklaart hij de effectiviteit van zijn interventie vanuit het principe van Pavlovs conditionering: door iets tijdelijk af te dwingen gaat men als vanzelf de discipline voor de lijstjes en daarmee ook de doorleefde kwaliteit overnemen. De easing-in strategie is erop gericht om de ander zelf te laten nadenken en gedisciplineerd te worden. Het probleem dat dan ontstaat is dat de ander daar niet achter gaat komen, omdat het disciplinedeel door de deelnemer is overgenomen evenals dat de ‘doorleefde kwaliteit’ is overgenomen door het instrument: het ‘shifting the burden’ principe (Senge, 1990). Niemand kan hiervan leren. De deelnemer geeft uiteindelijk zelf aan dat het gesprek uit zijn casus heeft bijgedragen aan een vermindering van de ‘doorleefde kwaliteit’ in plaats van een verbetering.

Die casus van deelnemer Z laat zien wat het indirecte effect is van het niet-openlijk communiceren over wat Z precies voor ogen heeft. Enerzijds wil Z dat de ander een instrument hanteert dat Z als effectief acht, terwijl hij dat niet openlijk communiceert met de ander. Daarnaast wil hij de ander de hierbij behorende stappen laten nemen. Als Z constateert dat dit onvoldoende gebeurt, neemt hijzelf het initiatief en communiceert niet dat hij dat doet. Niemand kan op deze manier leren omdat de individuele concepten ten aanzien van dit vraagstuk niet openlijk op tafel komen.

De twee andere bruikbare casussen uit organisatie 1 zijn met bijbehorende analyses weergegeven in bijlage 4. Omdat ik de conclusies over de twee-kolomcasussen hiermee onderbouw, kies ik ervoor hieronder korte samenvattingen op te nemen in de hoofdstekst.

Casus deelnemer J ‘vergroting van volume expert advies’

In deze casus gaat J (adviseur met kennis van expertadvies) in gesprek met T (directeur advies) om hem duidelijk te maken dat OWijs gebaat kan zijn met meer expertadvies (advies over operationele zaken zoals huisvesting, juridische zaken, etc). J wil met dit gesprek én de relevantie van expertadvies duidelijk maken én een pad uitzetten om de inzet van expertadvies te vergroten. J weet dat T meer gecharmeerd is van het ‘echte advies’ (direct gerelateerd aan het onderwijs en de aansturing daarvan). Dit ziet hij als een belemmering voor wat hij met dit gesprek wil bereiken.

J verwacht een terughoudende opstelling van T en stelt daarom zijn vragen via de easing-in strategie in de hoop zo een bruggetje te kunnen maken naar meer inzet van expertadvies. Aan het eind van het tweegesprek reageert T alleen instemmend op de vraag of J een voorzet mag geven zodat ze er in een volgende afspraak over kunnen praten.

J bereikt niet wat hij wil bereiken met dit gesprek. Daarnaast worden zijn vooronderstellingen met betrekking tot de voorkeur voor 'echt advies' bevestigd en worden hun verschillen hierover conceptueel gezien niet geadresseerd. Daarnaast kiest J er expliciet voor om het gesprek te voeren via de easing-in strategie. Hij ziet die strategie, in tegenstelling tot de strategie van confrontatie, als passend bij hem en bewezen effectief. Als andere MT-leden hierop doorvragen blijkt J's aanname over easing-in alleen getoetst binnen zijn eigen logica.

Casus deelnemer S⁴⁵ 'doorvragen bij intake'

In deze casus heeft deelnemer directeur S de vooronderstelling dat er bij de intake van een nieuwe klus niet goed doorgevraagd wordt op het aanwezig zijn van de juiste condities. S besluit op een 'natuurlijk' moment de confrontatie te zoeken met iemand die de intake doet. In deze casus beschrijft de deelnemer – in tegenstelling tot wat er in de opdracht werd gevraagd – ook de gedachten van de ander. Het doel van S is dat dit onderwerp weer een keer geagendeerd wordt en dat men zich bewuster wordt van het belang van een effectieve intake.

In de casus legt de ander aan S een dilemma voor waarin hij advies vraagt aan S over een mogelijke kandidaat voor een interim-opdracht. Het wordt S duidelijk dat de ander in de intake niet heeft doorgevraagd en hij schrijft dit toe aan angst van de ander om zijn opdrachtgever te confronteren. Doordat S ervoor kiest de ander te confronteren met het feit dat hij niet heeft doorgevraagd, reageert de ander in zijn verdediging overeenkomstig met de vooronderstelling die S over hem heeft opgebouwd. Dit mechanisme kan worden gekwalificeerd als een self-fulfilling prophecy. S verwijt de ander niet te confronteren door hem hiermee indirect te confronteren. De ander voelt dat aan en verdedigt zich. Uit de gedachten van de ander, die S ook heeft opgeschreven⁴⁶, blijkt dat S zich bewust is van het feit dat de ander hem ziet als confronterend. Het resultaat van dit gesprek is dat de vooronderstellingen over elkaar bevestigd worden.

Conclusies uit de twee kolommen casussen

Theory-in-use

Alle deelnemers hanteren evaluaties, attributies en verdedigingen die in hun uitingen of gedachten naar voren komen, die niet-toetsbaar of -onderzoekbaar worden geformuleerd, waardoor hun theory-in-use van het type Model I is. In de feedbackgesprekken over de casussen bedienen de deelnemers zich opnieuw van een Model I theory-in-use. De schrijvers van de eerste twee van de hierboven besproken casussen, verdedigen in eerste instantie inhoudelijk hun handelingswijze in de casus. Dit illustreert dat daar opnieuw sprake is geweest van spanning. Dit komt

⁴⁵ De volledige analyse van deze casus is terug te vinden in bijlage 4.

⁴⁶ S heeft als enige ook de gedachten van de ander opgeschreven. Hieruit blijkt hoe S denkt dat de ander denkt; ook over hemzelf.

bijvoorbeeld tot uitdrukking in de reflectie van de deelnemer waarin de eigen identiteit onder druk staat. In de eerste casus bijvoorbeeld: *“dus, dat dat linkse van mij dat dat voel ik wel”* en in de tweede casus: *“Hoe bereik je of hoe bereik ik? En ik denk dat mijn st.. voor mij de stijl van easing-in beter werkt”*. Deelnemer S in de laatste casus beschouwt het effect van zijn eigen handelen los van zijn persoon. In tegenstelling tot de anderen doet hij geen poging zijn aanpak in de casus te rechtvaardigen.

Discursieve middelen

Ondanks het feit dat bovenstaande drie casussen geen natural talk zijn (ze zijn door de schrijvers bedacht of herinnerd en opgeschreven) bedient men zich op veel plekken van discursieve middelen die een functie hebben in het gesprek. Ook in een fictief gesprek lossen mensen interactionele problemen op door het gebruik van discursieve middelen. Daarin zijn geen opmerkelijke verschillen aan te wijzen ten opzichte van wat er gebeurt in natural talk. Daarentegen wordt in de overige vier twee-kolommen casussen (hier niet behandeld), waarin de spanning niet hoog was, spaarzaam gebruik gemaakt van retoriek. De taal is hier zakelijker en beschrijverder. Een aantal van de schrijvers van deze ‘spanningsloze’ casussen heeft aangegeven de opdracht lastig gevonden te hebben. In hun XY-casussen daarentegen gebruiken zij wel verschillende retorische middelen. Dit is in lijn met het gegeven dat als er geen spanning staat op een gesprek en het vraagstuk niet als complex is te kwalificeren, de gesprekspartners zich minder bedienen van een Model I theory-in-use.

Leerbelemmeringen

Uit de twee-kolommen casussen zijn concepten af te leiden van de schrijver over het onderwerp en over de ander. Geen van deze concepten wordt door de deelnemers in de casus zelf toetsbaar of onderzoekbaar geformuleerd. Sterker nog: de concepten worden juist bevestigd. In alle drie de casussen namen de schrijvers een positie in ten aanzien van het onderwerp en de ander. Alle drie zorgden ervoor dat deze positie niet kon worden ondermijnd. Dit werd gedaan door hun uitingen zodanig vorm te geven dat hun positie daarin niet ter discussie kon komen te staan. In de eerste casus gebeurde dat door een retorische vraag te stellen en vervolgens een niet mis te verstane suggestie te doen. In de tweede casus gebeurde dat door de context zodanig te schetsen dat er logischerwijs meer expert advies beschikbaar zou moeten zijn. En in de laatste casus gebeurde dat doordat de schrijver de ander onder druk zette iets te doen dat die ander onverstandig vond en dat te koppelen aan het leveren van kwaliteit. In alle drie de casussen is gestreefd naar een single-loop oplossing. In de eerste casus moest de ander een afspraak maken. In de tweede casus is er een voornemen uitgesproken en in de derde casus is iets informeel geagendeerd. In alle drie de casussen is dit met de schrijvers besproken en zij bevestigden dat het effect op langere termijn contraproductief zou kunnen zijn. Dit laat zien dat er op double-loop niveau niets veranderd is. Doordat de deelnemers zich in hun casussen bedienen van retorische middelen, zelfreferentiële logica en niet

toetsbaar geformuleerde evaluaties is het moeilijk voor hen om zich bewust te worden van het feit dat er op dat double-loop niveau niets is veranderd.

Kanttekening bij deze vorm van twee-kolommen casus

Opvallend is dat vier van de zeven twee-kolommen casussen geen beladen of complex onderwerp bevatten, terwijl dat wel de opdracht was. Dit in tegensstelling tot de casussen in de andere twee organisaties. Het verschil met de andere organisaties is dat de MT-leden in organisatie 1 een casusopdracht over elkaar wilden doen. Ik heb hen gevraagd of het zou kunnen dat MT-leden het toch lastig vinden een gesprek op te schrijven waarin er een confrontatie plaatsvindt met een ander MT-lid. Deze hypothese werd door de MT-leden niet bevestigd. Omdat niet duidelijk is geworden waar ik dit aan moet toeschrijven, constateer ik voorlopig dat een twee-kolommen casus over elkaar op deze manier het doel mist. Dat pleit ervoor de casus als zodanig niet te in te zetten in een trainingstraject om mensen bewust te maken van hun eigen gespreksvoering. De originele twee-kolommen opdracht, zoals ik die gegeven heb in organisatie 2 en 3 voldoet in dit stadium van bewustwording wellicht toch beter.

7.4 Natural talk organisatie 1

In deze paragraaf wordt onderzocht hoe gesprekspartners in de manier waarop ze het gesprek voeren elkaar belemmeren wederzijds te leren. In tegenstelling tot de casusopdrachten in 7.2 en 7.3 worden in 7.4 gesprekken in situ bestudeerd: ‘natural talk’⁴⁷.

Voordat tekstfragmenten hieruit worden besproken in de paragrafen 7.4.1 t/m 7.4.5 licht ik kort het analytische perspectief toe en benoem samenvattend wat er in de subparagrafen aan de orde komt. Ik besluit met een leeswijzer voor het volgen van de analyse van de fragmenten.

Niveaus van analyse

In deze paragraaf wordt een aantal fragmenten gepresenteerd. In 6.2 is toegelicht dat de analyse van de fragmenten plaatsvindt op drie niveaus:

1. Op het niveau van de direct in de tekst aan te wijzen retorische middelen en niet-toetsbaar geformuleerde evaluaties, attributies en verdedigingen/pleidooien. Deze zijn terug te vinden in de kolommen 2, 3 en 4 in de vierkolomtabellen. Vragen hierbij zijn:
 - i. Wat probeert de spreker met de uiting voor elkaar te krijgen⁴⁸?
 - ii. Op welke manier probeert de spreker dat voor elkaar te krijgen?
2. Op het niveau van de leerbelemmering in het fragment als geheel met bijbehorend effect. Deze is terug te vinden in de twee-kolomtabel onder het fragment. Een vraag hierbij is:
 - i. Op welke manier belemmert punt 1 hem en de ander in het gesprek wederzijds te kunnen leren?
3. Op het niveau van leerbelemmeringen en effecten over een groter geheel of langere tijd. Elke subparagraaf (zie onderaan) brengt een proces in beeld waarmee men elkaar het leren belemmert en wordt er gekeken wat daarvan het effect is in het gesprek (zie ook kader). Een vraag hierbij is:
 - i. Welk effect heeft punt 2 op het verloop en op de uitkomst van het gesprek (direct en indirect)?

Leerbelemmering en effect

Voor een deel is dit onderzoek inductief. Ik bestudeer de gesprekken in de MT's om daaruit generieke mechanismen af te leiden die het wederzijds leren belemmeren en wat daarvan het effect is in het gesprek en mogelijk in volgende gesprekken.

Een voorbeeld hiervan is het gebruik van een norm in de argumentatie van de spreker. In alle drie de organisaties oriënteren sprekers hun uitingen naar onderliggende impliciet geaccepteerde normen. In alle drie de organisaties proberen anderen vervolgens de norm te diskwalificeren zonder deze inhoudelijk te onderzoeken.

⁴⁷ Edwards (2012) ziet natural talk als “it deploys the resources of natural language, in which talk and actions are designed by participants to make sense to each other, with that sense being further available in successive uptakes and repairs” (p. 432).

⁴⁸ Binnen de discoursanalyse is deze vraag op te delen in een aantal deelvragen (zie 6.2)

Daardoor blijft de norm in de argumentatie terugkomen. *Hoe* men in elk gesprek de norm naar voren brengt is specifiek en situationeel. Het effect ervan op het gesprek is generiek binnen de door mij onderzochte overleggen.

In zijn algemeenheid kan deze leerbelemmering als volgt geformuleerd worden: Als mensen in het gesprek een interactioneel probleem oplossen door de inzet van een norm, is dat effectief omdat ze hiermee hun eigen belang buiten schot houden. De keerzijde hiervan is dat ze elkaar daarmee belemmeren het eigen referentiekader te toetsen en te onderzoeken. Dit soort algemene uitspraken werk ik uit in de conclusies (hoofdstuk 10)

Gesloten redenering

Uit de analyse in deze paragraaf en overeenkomstige paragrafen bij de andere twee organisaties blijkt dat deelnemers hun redeneringen zodanig vormgeven dat de erin besloten vooronderstellingen (concepten) niet-toegankelijk worden voor de gesprekspartners. Omdat dit regelmatig terugkomt geef ik zo'n redenering de naam *gesloten redenering* en beschrijf in deze paragraaf alvast haar kenmerken, zodat ik dit begrip kan gebruiken in de analyses.

Een gesloten redenering⁴⁹

1. is niet direct toetsbaar en/of onderzoekbaar voor de spreker en de ander;
2. is geformuleerd op een relatief hoog abstractieniveau gericht op een deel in plaats van het geheel;
3. laat de direct observeerbare gegevens en gevolgtrekkingen die aan de abstractie ten grondslag liggen niet zichtbaar worden voor de gesprekspartners;
4. bevat discursieve middelen, die de suggestie wekken dat er wordt gesproken over het geheel ('altijd', 'gewoon', 'natuurlijk', lijst van 3 items, etc)
5. oriënteert zich naar een norm die breder geldig is en daarmee inhoudelijk niet onderzoekbaar of toetsbaar.

Als mensen gesloten redeneringen hanteren wil dat niet zeggen dat ze inhoudelijk niet geldig zouden kunnen zijn. Gesloten redeneringen belemmeren die geldigheid open met elkaar te onderzoeken.

Dataverzameling

Van vier verschillende bijeenkomsten over een periode van acht maanden zijn geluidsopnamen gemaakt. Van deze opnamen zijn transcripties gemaakt en een deel van die transcripties is geanalyseerd. In de analyse worden voor de discursieve middelen afkortingen gebruikt (zie bijlage 3). Een korte uitleg over deze middelen is ook terug te vinden in bijlage 3.

In de twee uitlegssessies en in de terugkoppeling heb ik de MT-leden bekend gemaakt met de onderliggende principes van leerbelemmerend communiceren en heb

⁴⁹ In de conclusies (10.1.2) komt ik uitgebreid terug op de kenmerken van een gesloten redenering. Niet alle kenmerken zijn altijd aanwezig in elke gesloten redenering.

daarbij fragmenten gebruikt van hun eigen ‘natural talk’. De gesprekken hierover zijn opnieuw geanalyseerd en de bevindingen zijn meegenomen in het onderzoek.

In de volgende sub paragrafen komen verschillende effecten naar voren van de leerbelemmerende communicatie in dit managementteam.

sub paragrafen:

- 7.4.1. *Het effect van niet-geadresseerde concepten.* In het gesprek in deze paragraaf ontstaat een discussie over het voorstel van de directeur om een aantal medewerkers versneld in vaste dienst te nemen. Doordat de MT-leden hun van elkaar verschillende concepten hierover niet open toetsbaar of onderzoekbaar op tafel leggen, voeren zij het gesprek alleen over concrete zaken waarin die concepten zich uitdrukken, zoals bijvoorbeeld *brede inzetbaarheid* of *daadkracht*. Omdat dit slechts uitdrukkingen zijn van een onderliggende concept lost de discussie hierover niets op. Als door MT-leden aan de geldigheid van een van die uitdrukkingen wordt getwijfeld, drukt het concept van de spreker zich weer in iets anders uit, zoals bijvoorbeeld: *hogere vaste maandomzet*. Omdat in de discussie over die concrete zaken de verschillen in elkaars concepten onvoldoende geadresseerd worden, resulteert het gesprek in het afwegen van posities.
- 7.4.2. *Het effect van een niet-bediscussieerbare norm.* Het gesprek in deze paragraaf betreft hetzelfde onderwerp als in 7.4.1. Nu wordt er gekeken naar de tegenargumentatie van een van de MT-leden. Hierin gebruikt hij de norm *geen onnodig risico nemen*. Omdat iedereen het over het algemeen hiermee eens is, wordt de inhoud van die norm niet nader onderzocht. Welke criteria er aan de norm ten grondslag liggen, komen niet op tafel, maar de norm zelf blijft in de discussie een krachtig retorisch instrument. Net als het concept over de versnelde vaste aanstelling in 7.4.1 drukt ook de norm *geen onnodig risico* zich uit in concrete zaken, zoals bijvoorbeeld *gebrek aan flexibiliteit* of *economische crisis*, waarvan gesprekspartners proberen aan te tonen dat die niet geldig zijn. Een andere manier om weerstand te bieden aan de norm is door er een andere norm tegenover te zetten. In dit gesprek doet men dat met behulp van de norm *je hoort medewerkers erkenning te geven*. Door mensen versneld vast aan te stellen voelen ze zich erkend.
- 7.4.3. *Het effect van het eigen referentiekader.* De fragmenten in deze paragraaf illustreren de discrepantie tussen wat mensen cognitief als geldig erkennen en hun handelen in de praktijk. Deelnemers hebben in de instructiesessies erkend dat het gebruik van abstracties verwarring kan opleveren. Ook hebben ze erkend dat het belangrijk is in het gesprek wederzijds te leren. Echter op het moment dat het gespreksonderwerp gaat over de eigen context ziet de ene spreker het gebruik van abstracties helemaal niet als verwarrend en geeft een andere spreker een voorbeeld waarin leren helemaal niet nodig is. Dit illustreert dat het eigen referentiekader blijft domineren, zelfs als men heeft erkend dat een ander referentiekader geldiger is. Op momenten dat men in meta-positie over de eigen theory-in-use praat, wordt de manier waarop dat

gebeurt nog steeds vormgegeven door dezelfde theory-in-use waarover inhoudelijk gesproken wordt.

- 7.4.4. *Het effect van tacit knowledge over de context.* De fragmenten in deze paragraaf illustreren dat mensen tacit knowledge inzetten in de manier waarop ze bij de ander iets proberen voor elkaar te krijgen. In een van de fragmenten is een van de MT-leden de anderen aan het overtuigen van het belang van de verkoop van een bepaald product. Van de manier waarop hij dat doet is hij zich nauwelijks bewust, maar de anderen pikken zijn onderliggende boodschap goed op. In een ander fragment maakt de directeur impliciet duidelijk dat het hoofd werving & selectie zijn eigen zaakjes moet regelen. Ook deze boodschap wordt door de rest opgepikt.
- 7.4.5. *Het systemische effect van niet-openlijk besproken concepten over elkaar.* De fragmenten in deze paragraaf illustreren dat de vooronderstellingen over elkaar het gesprek beïnvloeden. In een van de fragmenten zegt de directeur dat MT-lid I van hem verwacht dat hij I's advies altijd opvolgt. De directeur voegt hieraan toe hier niet altijd zin in te hebben. De directeur acteert hier op een ongetoetste vooronderstelling over I. Die vooronderstelling beïnvloedt zijn gedrag. In een ander fragment ontstaat er spanning tussen de directeur en MT-lid U naar aanleiding van de analyse over de fragmenten in paragraaf 7.4.1 en 7.4.2 over de versnelde vaste aanstelling. U verwijt de directeur zich op te stellen als dominant en de directeur verwijt U onvoldoende voorbereid te zijn geweest. Deze aannames over elkaar werden in het gesprek over de versnelde vaste aanstelling niet getoetst of onderzocht, maar hadden wel invloed op de houding van betreffende MT-leden. Duidelijk wordt dat een Model I theory-in-use bij de ene persoon een Model I strategie bij de ander oproept.

Leeswijzer

In de vier-kolomtabellen staat in de linkerkolom de transcriptie van een deel van het overleg (de notatiewijze die bij het transcriberen is gebruikt staat toegelicht in bijlage 3) Op de plekken waar de spreker zijn uitingen niet-toetsbaar of -onderzoekbaar formuleert staat dat genoteerd in de tweede kolom. De discursieve middelen die hij daarvoor inzet staan ernaast in de derde kolom (ik gebruik afkortingen van de discursieve middelen, die, voorzien van een beschrijving, zijn terug te vinden in bijlage 3).

De lezer kan daar als volgt naar kijken:

Als er retorische middelen zichtbaar zijn dan is dat het teken dat de spreker een interactioneel probleem aan het oplossen is (zie ook 4.2). Om dit interactionele probleem op te lossen construeert de spreker in het gesprek interactionele concepten. Omdat de geconstrueerde interactionele concepten primair gericht zijn op het oplossen van het interactionele probleem, zal de spreker ze enerzijds niet-toetsbaar of -onderzoekbaar formuleren (dit wordt vermeld in de tweede kolom) en anderzijds belemmeren ze het zicht op de cognitieve concepten van waaruit de spreker naar het

gespreksonderwerp, de ander en de situatie kijkt. Dit bemoeilijkt de gesprekspartners wederzijds te leren (dit staat toegelicht in eerste kolom van de twee-kolomtabel). Wat het directe en indirecte effect hiervan is wordt benoemd in de tweede kolom van de twee-kolomtabel.

Het is voor de lezer niet nodig na te gaan welke specifieke retorische middelen er precies worden gebruikt en wat hun specifieke effect is op de interactie. Voor mij als analist fungeren ze als aanwijzingen dat de spreker niet-toetsbaar of -onderzoekbaar geformuleerde interactionele concepten aan het construeren is. De sequentiële analyse geeft inzicht in het (in)directe effect hiervan op de interactie en op het gesprek evenals het systemische effect op volgende gesprekken (zie 4.3).

Als ik in de analyse van de fragmenten uitspraken betrek uit de terugkoppeling zijn deze cursief weergegeven.

7.4.1 Het effect van niet-geadresseerde concepten

In deze paragraaf wordt een gesprek geanalyseerd over een onderwerp waarover de gesprekspartners verschillend denken. De impliciete concepten die aan deze verschillen ten grondslag liggen worden niet benoemd en dus niet openlijk geadresseerd. In het gesprek wordt het wederzijdse begrip niet groter. Het gesprek eindigt in het benoemen van posities.

Het onderwerp van gesprek is de personeelsplanning. In onderstaande fragmenten wordt gesproken over de versnelde vaste aanstelling van een aantal medewerkers. Volgens de wettelijke regelgeving zouden deze mensen nog een keer een tijdelijk contract kunnen krijgen, maar de directeur neemt in zijn planning op dat deze mensen versneld een vast contract moeten krijgen. Hij is hierbij afhankelijk van de instemming van de rest van het MT omdat deze ook partners zijn in het bedrijf. Het precieze onderliggende concept van de directeur over zijn keuze komt niet op tafel en wordt ook niet bevraagd. Ditzelfde geldt voor de onderliggende concepten van de andere MT-leden. Het onderwerp komt gedurende een half uur in verschillende 'gedaanten' terug (ervaring, expertisegebied, vrijheid, etc). Omdat de anderen op basis van wat er gezegd wordt niet zomaar instemmen, neemt de directeur uiteindelijk een positie in en benoemt die ook als zodanig.

Hieronder volgt een zestal fragmenten over het onderwerp van de versnelde vaste. Het criterium voor de keuze voor deze zes fragmenten is dat eruit af te leiden valt dat de directeur het belang van een 'versneld vast contract' naar voren brengt. In de leeswijzer in de inleidende tekst bij 7.4 wordt toegelicht hoe er in de analyse naar onderstaande fragmenten gekeken wordt.

In fragment 7.4.1 brengt de directeur voor het eerst de kwestie versneld vast contract voor een aantal medewerkers naar voren.

Fragment 7.4.1 versneld vast contract op basis van kwaliteit medewerkers

| transcript | Strategie | Discursief | Toelichting |
|--|-------------------------|-----------------------------------|--|
| S: Dus ik heb even naar de uh planning uh doorgetrokken. Er zag Wat zou je nou in de lijn der verwachting uh uh kunnen doen als je dan uh uh iedereen uh dus vóór Joris en vóór Niels is mijn veronderstelling geweest dat het slim en goed is om hen uh snel een uh vast contract aan te bieden. (.5) | Pleidooi | Ret vraag Categorie | Retorische vraag met ingebouwd concept over norm (alles vóór een bepaalde grens behoort tot bepaalde categorie) Rekenschap van zijn eigen veronderstelling in vorm van evaluatie. Oriëntatie naar impliciet concept dat versneld contract rechtvaardigt. |
| Gewoon op basis van eerste indrukken op basis van breedte van inzetbaarheid en ook op basis van wat ze toevoegen aan OWijs in hun uh (.3) in hun dynamiek. | Attributie Evaluatie | Script Lijst van 3 script | Oriënteert zich naar norm van kwaliteit en appelleert aan wat voor iedereen normaal is "gewoon". Hoog abstract Invulling wordt overgelaten aan de ander. |
| Bijvoorbeeld Niels is niet alleen uh als bestuurder of interimmer inzetbaar, maar ook als adviseur en is ook | Evaluatie(t.i) | Lijst van 3 script contrast | Dit is feitelijk toetsbaar. "ook" ondersteunend voor breedte inzetbaarheid |

| | | | |
|---|-----------|--------|--|
| nog eens een afmaker. Nou daar hebben we, uh kunnen we best wat mensen van gebruiken. | Evaluatie | script | Afmaker is niet toetsbaar geformuleerd. Oriëntatie naar norm ruggengraat tonen (zie 7.4.2). Rekenschap via “we” en “best” Impliceert concept over wat voor OWijs belangrijk is. |
|---|-----------|--------|--|

| leerbelemmeringen | (in)direct effect |
|--|--|
| <p>De spreker oriënteert zich hier naar een intern (impliciet) concept over het versnelde vaste contract dat voor hemzelf en de anderen niet te toetsen of te onderzoeken is omdat het niet expliciet op tafel komt. De onderbouwing van deze keuze wordt vormgegeven op een hoog abstract niveau (“eerste indrukken”, “breedte van inzetbaarheid”, “wat ze toevoegen in hun dynamiek”) Deze abstracties worden toegelicht met een illustratie die ook weer op een hoog abstractieniveau wordt geformuleerd (“en is ook nog eens een afmaker”). Daarnaast is de redenering opgebouwd uit verwijzingen naar impliciete normen. Termen als ‘eerste indrukken’, ‘breedte van inzetbaarheid’, ‘toevoegen in hun dynamiek’ moeten zich oriënteren naar onderliggende gemeenschappelijk normen om voldoende betekenis te kunnen krijgen voor de andere MT-leden. Dit kan zowel een inhoudelijke component hebben: iedereen weet wat de spreker bedoelt met deze termen (Een norm als kwaliteit zou hier passen. Deze norm komt namelijk op verschillende plekken in het gesprek terug), als ook een strategisch component: iedereen weet wat de spreker met deze redenering wil bereiken. In beide gevallen wordt het concept van de spreker niet bevraagd en daarmee bevestigd als valide in deze situatie.</p> <p>Door de redenering vorm te geven in scriptformuleringen, categorieën en lijsten van drie ontstaat een gesloten redenering die ontoegankelijk is om te onderzoeken. Scriptformuleringen verwijzen naar iets dat normaal is of daarvan afwijkt. Het is ondoenlijk om alle in deze redenering vormgegeven normaliteiten of abstracties stuk voor stuk te bevragen. Dit vraagt zoveel energie van de gesprekspartners dat het de relevantie van het onderzoeken zelf ondermijnt (zie 3.4).</p> | <p>Niemand gaat inhoudelijk in op wat de spreker hier zegt. Niemand bevraagt hem op wat hij precies bedoelt (de spreker geeft in de reflectiesessie aan dat hij dat jammer heeft gevonden). Dit kan betekenen dat iedereen precies begrijpt wat er inhoudelijk bedoeld wordt. Als dat zo is, dan zou het onderwerp hier klaar kunnen zijn. Dit is echter niet zo het geval. Dit onderwerp sleept voort (zie volgende fragmenten). In de loop van het gesprek wordt duidelijk dat niet iedereen zich direct kan vinden in de versnelde vaste contracten. Omdat de argumentatie in bovenstaande redenering niet-toetsbaar en -onderzoekbaar is voor de ontvangers wordt het onderliggende concept van de spreker alleen maar impliciet afgetast door andere argumentaties toe te voegen aan het gesprek die vervolgens weer impliciet gewogen moeten worden. Hierbij oriënteert het nieuwe argument zich naar dezelfde norm. Een van de MT-leden voegt bijvoorbeeld het begrip ‘weinig ervaring’ toe en verbindt dat met de norm ‘risico’ en gebruikt dat als tegenargument voor het versnelde vast contract. ‘Weinig ervaring’ krijgt betekenis vanuit de norm ‘kwaliteit’ en sluit daarmee aan bij de spreker. Omdat de nieuwe argumentatie ook gebeurt op een hoog abstract niveau (fragment 7.4.7) kunnen de overige MT-leden de argumenten alleen maar impliciet wegen om uiteindelijk te komen tot het innemen van een positie ten aanzien van het onderwerp in plaats van dat hun eigen concept is bijgesteld en ze daarmee hebben geleerd.</p> |

De argumentatie gaat hier over kwaliteit en de daarmee samenhangende brede inzetbaarheid. De spreker hanteert een gesloten redenering die is opgebouwd uit een serie niet-toetsbaar of -onderzoekbaar geformuleerde evaluaties over de kwaliteiten van de vast aan te nemen medewerkers. De norm kwaliteit als motivatie voor een versneld vast contract is niet onderzoekbaar voor de anderen. Door te oriënteren naar de norm kwaliteit, wordt de redenering sterker, omdat de norm kwaliteit belangrijk is voor deze organisatie (zie ook fragment 7.4.6).

In fragment 7.4.2 wordt een van de aspecten uit het fragment 7.4.1 er expliciet uitgehaald en daarmee wordt de abstractie ‘breedte van inzetbaarheid’ geïllustreerd.

Fragment 7.4.2 breedte van inzetbaarheid

| transcript | Strategie | Discursief | Toelichting |
|--|--|--|---|
| S: dus waar, waar hè dus wat doet het dan, waar zit, waar zit behoefte voor mensen die ook kunnen interimmen in het voortgezet onderwijs? PO is prima afgedekt. Ook als Mark weggaat duurt echt gewoon nog een paar jaar. Hè, maar dat is prima afgedekt. Uh uh, maar voor het VO uh kun je gewoon zien, oké dat hebben we nu niet uh gevuld | Evaluatie Evaluatie | Vraag=concept script 3 delen contrast script | Feitelijkheid van dit argument ligt buiten S “kun je gewoon zien”. S geeft hier op het derde niveau een ordening aan (parallel PO en VO) waaruit de rest zelf het concept zou kunnen afleiden dat voor het VO hetzelfde moet gelden als het PO. |
| I: en dat wil jij graag in vaste dienst afgedekt hebben? | | Vraag=concept | Deze vraag is geen onderzoekende vraag alleen bevestiging van voorafgaande (retorische vraag). Het effect van de vraag is een versterking van de individuele insteek van S ten aanzien van zijn argumentatie: “wil <i>jij</i> graag” |
| S: I als we met name I | | | |
| I: I want met name VO I vullen we natuurlijk vaak in met oud-schoolleiders. | Pleidooi | script contrast | I frame het argument van S als afwijkend van wat normaal is. |
| S: zeker | | | |
| [stukje weggelaten van ander MT-lid] | | | |
| S: maar als je d'r vanuit gaat dat we uh gemiddeld genomen een stuk of vier vijf opdrachten in het VO hebben. Dan vind ik het niet erg als we d'r ook één of twee in dienst hebben. | Pleidooi Evaluatie(t) Attributie | rekenschap script vaagheid | Er wordt hier een causaliteit gesuggereerd tussen aantal VO-opdrachten en specialisten in vaste dienst. Verdediging vindt nu plaats op concreet onderwerp van VO afgedekt in vaste dienst. Concept komt niet ter tafel. “vind ik het niet erg” hoog abstract en suggestief. (wie kan er wel tegen zijn, namelijk). Bovendien formuleert S zijn positie. |

| Leerbelemmering | (in)direct effect |
|--|---|
| De directeur S geeft hier aandacht aan een klein stukje van één van de argumenten uit het vorige fragment (brede inzetbaarheid). Hij trekt een parallel tussen VO en PO en suggereert daarmee een ordeningsprincipe. Dit blijkt uit de ‘vraag’ van I die hierop volgt. In deze vraag wordt de validiteit van deze parallel ter discussie gesteld door te | Het argument van de directeur wordt geaccepteerd en daarmee is zijn overtuiging geslaagd. Maar omdat het maar een stukje is van het geheel en het concept voor het versnelde vaste contract evenals de norm over risico niet ter tafel komen, moeten de anderen hun eigen impliciete afweging maken. Dit blijkt bijvoorbeeld uit het feit dat het onderwerp terug blijft komen in het gesprek. Het blijkt ook uit het |

| | |
|---|--|
| <p>refereren aan wat normaal is (invullen VO met oud-schoolleiders).</p> <p>In deze discussie gaat het om wat normaal is (en daarmee acceptabel) en niet om de inhoud van het onderliggende concept om VO-interimmiers in vaste dienst te hebben. Dit sluit aan bij het principe van relevantie. Het kost minder verwerkingsenergie om door te gaan op wat normaal is en wat niet dan door een vraag te stellen als: op basis waarvan is het beter om VO-interimmiers in vaste dienst te hebben in plaats van in een ander soort dienstverband? Dit sluit ook aan bij de onderliggende zorg van een aantal MT-leden als het gaat om risico met betrekking tot het versneld in vaste dienst nemen van een aantal mensen.</p> <p>In het laatste argument onderzoekt de directeur niet het argument van oud-schoolleiders, maar stelt dat hij het niet erg vindt om met vier vijf opdrachten er één twee in vaste dienst te hebben. Hij oriënteert zich hiermee weer naar de zorg over risico.</p> | <p>feit dat een ander MT-lid na bovenstaand argument een ander argument aanvoerde om de keuze voor VO-interimmiers in vaste dienst te rechtvaardigen. Hij gaf aan dat dit de uitstraling op de website zou kunnen vergroten. 'Uitstraling' is een abstract geformuleerde norm. Daarmee wordt er een abstracte term toegevoegd in plaats van dat een van de reeds gebruikte abstracties worden onderzocht. De betekenis van zo'n nieuwe abstractie evenals de afweging in het geheel moeten mensen dus maken binnen hun eigen logica. Dit belemmert het wederzijds leren.</p> |
|---|--|

In dit stukje discours verlaagt de directeur het abstractionniveau door concreet te worden: de versneld aan te nemen mensen kunnen ook interim klussen doen in het VO. Het voordeel hiervan is dat er nu concreet over gesproken wordt, zoals blijkt uit bovenstaand fragment. Het nadeel is dat de validiteit van het argument ook makkelijker ter discussie kan worden gesteld. In bovenstaand fragment wordt betoogd dat interim in VO altijd werd afgedekt met oud-schoolleiders. Met dit fragment komt het totaal concept van de directeur niet vollediger op tafel en kan de rest van het MT de eigen impliciete concepten niet wegen ten opzichte van die van de directeur.

In fragment 7.4.3 verhoogt de directeur het abstractionniveau weer, waardoor het voor de anderen moeilijk wordt hem erop te bevragen. En dit gebeurt dan ook niet?

Fragment 7.4.3 vrijheid om op de golfbaan te staan

| transcript | Strategie | Discursief | Toelichting |
|---|-----------|---|--|
| S: Eerlijk gezegd toen ik deze exercitie zo aan het maken was, dacht ik Heb ik steeds gedacht van oké waar zitten nou de risico's in zijn mensen wel of niet goed in te zetten. | Pleidooi | rekenschap herformulering script | "eerlijk gezegd" positionering buiten zijn eigen belang. Herformulering "heb ik steeds gedacht" suggereert consistentie. Concept S komt hier naar voren, abstract geformuleerd. |
| En wat mij verraste want ik was (.3) uh is dat ik dacht Ja maar we moeten Ronald Niels Joris moeten we zo snel mogelijk en Tom zo snel mogelijk volledig aan ons binden En dat zijn de mensen die ook heel snel en op korte termijn ons vrijheid geven om uh of op de golfbaan te staan, zoals iemand eerder zei. | Evaluatie | rekenschap inenting extreem Categorie Vaagheid | "wat mij verraste is dat ik dacht" als afkomstig van buiten hemzelf. Tautologie Dit is de derde keer dat vast contract voorbij komt. Nu georiënteerd naar senioriteit. Argument verpakt in een grap. |

| | | | Opnieuw wordt concept niet onderzocht of getoetst. |
|---|--|---|--|
| leerbelemmering | | (in)direct effect | |
| <p>De directeur verwoordt hier zijn positie zonder het te framen als positie maar door het zo te presenteren alsof het onvermijdelijk is. Hij betoogt dat hij vanuit het steeds kijken naar waar de risico's zitten verrast werd door de gedachte van het versnelde vaste contract van een aantal medewerkers. Hiermee voorkomt hij dat er kan worden gedacht dat hij alleen maar zijn eigen belang nastreeft. Dit is voor niemand te toetsen of te onderzoeken omdat de hele toetsing al is gedaan binnen de logica van de directeur zelf. Hij is diegene die vaststelt dat het hem verraste dat hij dacht... En hij heeft steeds gedacht waar de risico's zitten.</p> <p>Hij eindigt zijn uiting met een abstract beeld als argument voor dit versnelde vaste contract. Ofschoon iedereen dit helder voor zich kan zien, is het vaag geformuleerd. Want wat betekent 'vrijheid om op de golfbaan te staan' dan precies op bijvoorbeeld het gebied van financiën, aansturing, bedrijfsvoering, etc. Al deze specificaties die zouden kunnen helpen bij een overwogen keuze, komen in het beeld niet aan bod.</p> | | <p>Het lijkt of de directeur de zorg voor een te groot risico wil wegnemen met deze uiting. Omdat er niets inhoudelijks wordt gezegd over het risico is het net alsof de directeur zegt: 'ik heb er goed naar gekeken en heb er vertrouwen in; geloof me nou maar'. Omdat de anderen dit alleen maar kunnen vertrouwen als ze door de ogen van de directeur zouden kunnen kijken, helpt dit niet in een vergroting van het inzicht over deze stap. Dat blijkt uit het feit dat het begrip risico nog verschillende malen terugkomt bij een van de andere MT-leden (zie ook 7.4.2)</p> <p>Omdat er door de directeur hier niets inhoudelijks wordt gezegd, valt er ook niet direct te reageren. Daarnaast vullen zij in wat de directeur bedoelt met zijn abstractie van 'de golfbaan'. In de terugkoppeling bleek dat zij daar een beeld bij hebben, maar omdat die invulling ook niet toetsbaar en onderzoekbaar is, maakt ieder individu voor zichzelf de afweging ten aanzien van het versnelde vaste contract. De manier waarop MT-leden dit vraagstuk percipiëren wordt ook deels beïnvloed door de mogelijke actie die eruit voort moet komen, waarin zij betrokken zijn (zie ook 3.3). Aan de negatieve kant is dit het feit dat zij allemaal, als partner, risico lopen en aan de positieve kant is dit het feit dat ze op de 'golfbaan' zouden kunnen staan. Perceptie in termen van een mogelijke actie verlegt de aandacht van het onderliggende concept van de directeur naar de uitkomst. Dit verhindert hen te leren op het tweede en derde niveau.</p> | |

Door zijn betoog weer abstract te maken, vraagt de directeur aan de anderen om erop te vertrouwen dat hij weet dat dit het beste is voor het bedrijf. Niemand kan namelijk toetsen wat hij zegt, want er zitten geen onderzoekbare referentiepunten meer in zijn redenering. Deze redenering is daarmee volledig gesloten. In een gesprek achteraf geeft de directeur aan dat hij vindt dat hij vanuit zijn rol en zijn kwaliteit de beste kijk heeft op het personeelsbeleid. Hij presenteert zijn positie hier nog zoveel mogelijk los van zijn eigen belang maar betoogt dat dit voor de organisatie wel het beste is. Door de abstractie over de golfbaan⁵⁰ te herintroduceren, betoogt hij dat zijn oplossing in hun aller belang is.

Omdat er door de directeur inhoudelijk niets is ingebracht gaan de overige leden door op de gevolgen van de versnelde vaste aanstelling door te kijken naar het effect op 'een goede opbouw' van het personeel. Door deze mensen namelijk versneld

⁵⁰ Tijdens een ander onderwerp in de MT-vergadering was dit beeld al een keer aan bod geweest. Door het hier opnieuw te gebruiken had iedereen er al een idee bij (mere exposure effect).

in vaste dienst te nemen is er ook weer ondersteuning nodig, en omdat de directeur geen nieuwe trainees wil, moeten er nu ook andere mensen onder contract gehouden worden.

Na een uitstapje over de vervangbaarheid van sommige medewerkers keert de directeur in fragment 7.4.4 terug naar zijn punt. Hij blijft hier retorische druk uitoefenen om de rest te laten instemmen.

Fragment 7.4.4 de planning roept op..

| transcript | Strategie | Discursief | Toelichting |
|--|-----------|---------------------------------------|--|
| S: Dan naar de (.5) met dat daar een beoordeling aan uh vooraf gaat uh gaan we dus eigenlijk de planning roept de vraag op, gaan we middenkader versneld uh vast in dienst nemen? (.5) | | Reïficatie Script Vraag=concept | 'de planning roept de vraag op' Directe belang van S blijft hierdoor buiten schot. |

| Leerbelemmeringen | (in)direct effect |
|--|---|
| De directeur brengt opnieuw het onderwerp naar voren, maar nu geformuleerd vanuit de planning. 'De planning roept de vraag op' en daarmee vermijdt hij dat het om eigen belang gaat (dit wordt ook wel reïficatie genoemd). Hij brengt dit als vraag, maar dat is niet zozeer een uitnodiging aan de anderen om te onderzoeken, maar eerder een vraag om instemming. | Het effect van deze vraag is een wedervraag van een van de andere MT-leden: "is het nodig?" Inhoudelijk gezien maakt de vraag duidelijk dat het concept van versneld in vaste dienst nemen niet duidelijk is. Het woord "nodig" is hoog abstract en oriënteert zich naar de norm risico (blijkt uit een volgende tekst over gezond risico management zie ook fragment 7.4.10). Dit wordt niet onderzocht, maar wordt vervangen door het zinnetje 'lopen ze anders weg' (attribute substitution). Dat blijkt echter maar een klein deel te zijn van de norm risico waarnaar georiënteerd is (dit wordt in de terugkoppelingssessie bevestigd). |

De discussie gaat vervolgens door op de consequenties van het in vaste dienst nemen van de betreffende medewerkers met betrekking tot de ondersteuning. De voors en tegens hiervan worden in fragment 7.4.5 vormgegeven in de begrippen geld en aandacht. De afweging die vervolgens wordt gemaakt is die van beperkte resources in de vorm van geld en aandacht. De directeur gaat zich nu voor het eerst expliciet positioneren en schakelt over op "ik vind" en "voor mij". Als mensen er nu tegenin gaan, gaan ze ook in tegen zijn voorkeur. Het aantal retorische middelen dat hij hier voor nodig heeft is kleiner dan in het deel waarin hij zijn positie nog niet expliciet had benoemd. Hij hoeft nu namelijk geen interactioneel probleem meer op te lossen. Hij presenteert dan ook geen gesloten redenering meer, alleen nog maar zijn mening. Waar de mening uit voortkomt verdwijnt dan uit het beeld (er wordt niets meer over gezegd) en daarmee valt er inhoudelijk niets meer te onderzoeken, behalve door de discussie opnieuw te openen. Dat doet niemand

Fragment 7.4.5 expliciete positie van de directeur

| transcript | Strategie | Discursief | Toelichting |
|--|--------------|--------------------------------------|--|
| S: Volgens m, nou ja volgens mij gaat het over een afweging tussen tussen het een en het ander, niet over het, nee de kans dat we dat soort mensen niet nodig hebben is niet zo groot. Maar de vraag is of de extra investering. | Pleidooi | 3 delen contrast Vraag=concept | S maakt belangenafweging nu expliciet. Alleen de onderliggende concepten worden niet onderzocht 3 -part structure (3 delen) helpt om tegenargument te ondermijnen door meer weging te geven aan 'investering' 'Extra investering' —> abstract. Niet kwantitatief gespecificeerd en daardoor alleen impliciet te wegen? |
| I: zowel in kosten als in aandacht | | | Specificatie, maar nog steeds relatief abstract. |
| S: zowel in kosten als aandacht | | | |
| E: afweegt tegen | | | |
| S: past bij wat we in het totaal aan het doen zijn. Dat is de afweging die ik probeer te maken en dan zeg ik <u>ik</u> geef prioriteit aan Joris Niels Ronald om het dan maar even 't zo te positioneren boven daar ook nog uh uh boven nieuwe uh [trainees] | Attributie | rekenschap Vocalisatie | Abstracte formulering. Is voor U niet te toetsen of te onderzoeken. (U is de enige die nog terughoudend is; zie ook paragraaf 7.4.2) Nu maakt S zijn positie expliciet. Daarmee wordt het vraagstuk niet meer onderzoekbaar, maar wordt het een afweging van posities. Het lijkt of S hier overstapt van overtuiging via argumentatie naar overtuiging via positie afweging. |
| U: [ja ik denk] | | | |
| S: en dat er ook nog bij Dat zou voor mij echt te veel. Ja dat vind ik in verhouding te veel van het goeie. Zowel qua fi qua financiën als qua aandacht. | Evaluatie(i) | Extreem | Dit is niet te toetsen omdat het de tacit knowledge van S betreft die niet concreter is gemaakt dan in de argumenten die reeds voorbij kwamen. De gronden waarop de afweging worden gemaakt, worden niet expliciet. Formulering wordt nu abstracter 'qua financiën, qua aandacht' |

| leerbelemmeringen | (in)direct effect |
|---|---|
| In deze serie uitingen maakt de directeur zijn positie expliciet. Hierdoor wordt duidelijk dat de vorige uitingen (vorige tabellen) gericht zijn geweest op overtuiging en niet op onderzoek. Als dat wel zo was, zou zijn positie hier een logisch gevolg zijn geweest van eerder genoemde argumenten. Hier echter maakt de directeur er een individuele afweging van ("dat vind ik in verhouding te veel van het goeie"). Anderen kunnen nu niet anders dan een keuze te maken op het inzicht van de directeur te vertrouwen of niet, aangezien ze niet door zijn ogen naar de werkelijkheid kunnen kijken. | Een inhoudelijke discussie over het onderliggende concept is nu voorbij. Het enige dat nog mogelijk is om de consequenties van het versnelde vaste contract te bespreken. |

Nu wordt het voor de anderen onmogelijk om nog iets te toetsen van wat de directeur zegt. Men kan het nu alleen nog maar eens zijn of niet. Het gevolg hiervan is dat er wordt overgeschakeld op het inschatten van de consequenties van de keuze van de directeur. De keuze zelf staat immers niet meer inhoudelijk ter discussie. Er gaat nu geargumenteed worden over de consequenties. Het gaat dan over de problemen die mogelijk gaan ontstaan in de ondersteuning. Dit was al eerder langs gekomen en de concepten ervan evenmin onderzocht.

Vervolgens richt de directeur zich direct tot U, de enige in het MT die nog tegengas geeft. Hij doet nog een poging hem te overtuigen vanuit een nieuw argument dat gaat over 'groeidoelstelling' en refereert daarbij op een abstracte manier aan eerder gezamenlijk gemaakte afspraken. U geeft vervolgens aan er niet tegen te zijn. De directeur vervolgt zijn argumentatie, waarbij de redenering opnieuw is opgebouwd uit verschillende niet-toetsbaar of -onderzoekbaar geformuleerde evaluaties, attributies en pleidooien. Hij bedient zich ook dan weer in ruime mate van retorische middelen.

Fragment 7.4.6 het overtuigen van het laatste bezorgde MT-lid

| transcript | Strategie | Discursief | Toelichting |
|---|--|---|---|
| S: is waar maar (.) U volgens mij als we 'm uh afpellen, zeggen we allemaal 't is in het belang, dan begin ik maar weer uh bij onze groeidoelstelling: kwalitatief kwalitatief en kwantitatief dus het is in ons belang uh dat we uh Joris, Niels versneld een vast contract aanbieden, tenminste de meeste van ons. Als jij zegt: is dat dan wel echt nodig | Attributie | 3 delen abstractie Script Vocalisatie Script contrast | Bevestigt aanname van vorige spreker (X), maar beschouwt het niet als relevant in argumentatie naar U "is waar maar". Afpellen → abstract Posities worden nu neergezet. Je kunt voor of tegen zijn. Belang wordt genoemd maar niet concept onder het belang. Groeidoelstelling kwalitatief en kwantitatief is abstract Nu koppelt S de vasten contracten voor het eerst expliciet aan de groeidoelstelling. |
| U: ja hoor ik ben d'r niet tegen hoor | | | Reageert op stellingname, maar vanuit de negatieve kant. Hij had ook kunnen zeggen: "ik ben voor." |
| S: Nee, nou ik ik als signaal en als als betrokkenheid, ook als diegene die uh laat ik maar zeggen arbeidsvoorwaarden gesprekken met hen gevoerd heeft uh voel ik wel aan en jij uh (.) niet. Maar jij hebt wel meeste contact met ze, denk ik. Voel ik in ieder geval wel dat dat als signaal 't heel goed zou doen. Ook omdat we bij allen gezegd hebben: Nou ga d'r vanuit, wij werken niet <u>zomaar</u> met uh vaste contracten. Uhm tegelijk denk'k ja (.3) zo komen we ook aan heel veel talent. | Pleidooi Evaluatie Attributie Evaluatie | footing contrast script extreem extreem rekenschap Extreem Ret argument Extreem | "als signaal en als betrokkenheid" abstract Door footing te doen vanuit zijn eigen rol krijgt het gevoel van S meer gewicht Het wel of niet in vaste dienst nemen is hiermee gebaseerd op een 'tacit concept' S heeft het gevoel dat dit moet gebeuren, dus is het belangrijk dat dit gebeurt. S legt rekenschap af. Ook nadat niemand meer tegen is. S zet redenering op die zijn positie onderbouwt, maar die voor de |

| | | | anderen niet-toetsbaar of onderzoekbaar is. |
|---|--|---|---|
| Leerbelemmerende mechanisme(n) | | (in)direct effect | |
| <p>“Als ‘we’ ‘m afpellen ... dus is het in ons belang” Hiermee vermijdt directeur de mogelijke verdachtmaking van eigen belang. Hij presenteert deze keuze opnieuw als onvermijdelijk en frame de positie van U als daarmee contrasterend. In de internal focalization van U voegt hij de woorden “dan wel echt” toe (origineel: “is het nodig?”). Dit geeft aan hoe hij de woorden van U heeft geïnterpreteerd. Hij plaatst U hiermee in een specifieke positie die afwijkt van de rest. Hij spreekt hem namelijk persoonlijk aan en gebruikt “jij”. Het onderliggende bezwaar van U komt nu alleen nog maar naar voren in de vorm van een positie en niet meer in de vorm van inhoud. U reageert hier ook op door te zeggen dat hij er niet tegen is en daarmee stapt ook hij af van de inhoud. Vervolgens gaat de directeur door met overtuigen en bedient zich daarbij van verschillende retorische middelen in een gesloten redenering. Er blijft voor de rest alleen maar over: accepteren of afwijzen.</p> | | <p>Iedereen stemt in met de positie van de directeur. Alleen de consequenties van die positie worden nog besproken.</p> <p>De beelden over elkaar zijn in het gesprek waar dit een fragment uit is alleen maar bevestigd (dit is gebleken in de terugkoppelingssessie). De directeur ging het gesprek in met het idee dat men het slecht had voorbereid en ziet dat terug in de beperktheid van de inhoudelijke vragen. U ziet de directeur als dominant en ziet dat terug in elke volgende overtuigingspoging van de directeur. Deze concepten over elkaar worden niet openlijk onderzocht of getoetst, zelfs niet in de terugkoppelingssessie, waarin ze wel op tafel kwamen als evaluatie van elkaar; zie ook fragment 7.4.25)</p> | |

In een gesprek achteraf heeft de directeur aangegeven dat hij vond dat het belangrijk was deze mensen versneld in vaste dienst te nemen. Hij rechtvaardigde dit door de manier te noemen waarop hij zijn rol invult in het bedrijf, waarin hij veel oog en oor heeft voor de relaties onderling. Hieruit valt af te leiden dat de keuze van de directeur voor een deel is gebaseerd op tacit knowledge. De argumentatie ging echter over concrete zaken en daarmee over deelabstracties, die elk afzonderlijk niet het geheel konden vervangen. Daarnaast is het de vraag of ze, bij elkaar opgeteld, het geheel zouden kunnen vervangen. De deelconcepten die in het thema over versneld vast contract impliciet in het gesprek naar voren zijn gekomen zijn:

- Breed inzetbaar
- Binden = meer werk voor OWijs
- Binden = erkenning
- Binden = minder kans op weglopen
- Binden = doorgroeien
- Hogere vaste maandomzet
- Niet weggooien wat je hebt opgebouwd
- Zekerheid ten aanzien van kwaliteit en individueel karakter

Dit lijstje is door mij als onderzoeker afgeleid uit het gevoerde gesprek en ter toetsing aan de MT-leden voorgelegd. Zij herkenden deze punten en erkenden dat het concept over versnelde vaste aanstelling veel breder is dan in deze punten tot uitdrukking is gekomen. De punten zijn in het gesprek geconstrueerde interactionele concepten. Primair moeten ze dus gezien worden als concepten die de directeur hebben geholpen zijn interactionele problemen op te lossen. Hij moest bijvoorbeeld voorkomen dat de anderen hem konden verwijten niet gedacht te hebben aan de

risico's. Die interactionele concepten zijn daarmee dus niet direct een beschrijving van de onderliggende cognitieve concepten van de spreker. De MT-leden zouden ze wel als aanwijzingen van die onderliggende cognitieve concepten kunnen gebruiken, door de directeur erop te bevragen. Dat gebeurt hier niet.

Bovenstaande onderdelen of deelconcepten van dit onderwerp zijn impliciet afgetast in verschillende argumentaties, maar het onderliggende concept van de directeur, waar deze argumentaties een uitdrukking van zijn, is niet openlijk op tafel gekomen evenmin als de concepten van de deelnemers. Dit betekent overigens niet dat men zich bewust is van de gehanteerde concepten. Omdat de concepten echter niet openlijk onderzocht konden worden, is er geen inzicht gekomen, zowel bij de directeur niet (hij heeft zijn concept niet kunnen testen) als de rest van het MT niet (zij hebben hun concept niet naast dat van de directeur kunnen leggen). Uiteindelijk wordt het dus een zaak van posities: instemmen of afwijzen. Maar ook instemmen blijkt onbevredigend, want nadat het meest terughoudende MT-lid U uiteindelijk zei: "ja hoor ik ben d'r niet tegen hoor", was dit voor de directeur geen reden om te stoppen met zijn betoog. Daarna is hij nog twee keer op het onderwerp teruggekomen om zijn keuze te onderbouwen⁵¹. Hieruit zouden we kunnen afleiden dat het tot inzicht laten komen van de anderen wenselijker is dan alleen het besluit binnen halen.

In de volgende paragraaf wordt de tegenargumentatie van U geanalyseerd. U maakt hierbij gebruik van oriëntatie naar een norm: 'geen onnodig risico nemen'.

⁵¹ Ook achteraf bleek de manier waarop dit besluit tot stand is gekomen een indruk heeft achtergelaten. In de terugkoppeling bijna vier maanden later kreeg de directeur het verwijt hier dominant geweest te zijn. (zie paragraaf 7.4.5)

7.4.2 Het effect van een niet-discussieerbare norm

In deze paragraaf wordt een gesprek geanalyseerd waarin de sprekers zich oriënteren naar gemeenschappelijk aanvaarde normen. Er wordt gekeken naar wat daarvan het effect is op het verloop en de uitkomst van het gesprek. Duidelijk wordt dat als in het discours een algemeen aanvaarde norm in de argumentatie wordt gebruikt, deze inhoudelijk niet expliciet wordt onderzocht, maar ook niet impliciet, zoals dat bij het concept wel gebeurt. Doordat een norm een breder geldige regel verbeeldt wordt hij inhoudelijk moeilijk weerlegbaar. MT-leden gebruiken dit gegeven door de uitingen in hun betoog er naar te oriënteren.

Binnen dit MT hanteren mensen twee strategieën om een naar een norm georiënteerde uiting te weerleggen:

- Er wordt een andere norm tegenover gesteld. Het nadeel hiervan is dat anderen nu impliciet moeten gaan wegen welke norm meer waarde of geldigheid heeft.
- Er wordt betoogd dat de norm niet-passend is in de context waarin hij nu gebruikt is. Mensen herformuleren dan de context door bijvoorbeeld gegevens toe te voegen die nog niet op tafel lagen.

Ook als de norm als niet-passend wordt gekwalificeerd, wordt zijn geldigheid impliciet opnieuw inhoudelijk bevestigd. Hij wordt inhoudelijk namelijk niet verworpen.

In deze paragraaf worden drie voorbeelden van gebruikte normen geanalyseerd.

- ◆ *Risico management.* De eerste norm gaat over risicomanagement. Deze komt telkens terug als tegenwicht in de argumentatie over het versneld vast contract, besproken in 7.4.1.
- ◆ *Ruggengraat tonen.* Het tweede voorbeeld gaat over een norm die ik hier 'ruggengraat tonen' noem. Die norm gaat over het maximale uit jezelf halen en je niet terugtrekken als het moeilijk wordt. Deze norm wordt op verschillende plekken ingezet door verschillende mensen ter ondersteuning van argumentaties (omwille van de leesbaarheid van de hoofdtekst zijn de fragmenten die hierbij horen terug te vinden in bijlage 7).
- ◆ *Lef tonen.* Het derde voorbeeld gaat over dezelfde norm als uit het tweede voorbeeld maar nu toegepast op een handeling van het MT zelf. Een van de MT-leden verwijt het MT te weinig lef te hebben (omwille van de leesbaarheid van de hoofdtekst zijn de fragmenten die hierbij horen terug te vinden in bijlage 7).

In de analyse van de bovengenoemde normen wordt gekeken naar de leerbelemmerende communicatie die erin schuil gaan en het effect ervan op het gesprek en eventueel volgende gesprekken.

Risicomanagement

Een van de MT-leden (U) gebruikt in zijn argumentatie tegen het versneld in vaste dienst nemen de norm 'geen onnodig risico nemen'. Hij suggereert dat er een risico

is als deze mensen versneld vast in dienst komen, maar specificeert niet wat hij met risico bedoelt. Hij geeft rekenschap van het gebruik van deze norm door het te illustreren met voorbeelden. Andere MT-leden kwalificeren de norm risico als niet-passend door in te gaan op het specifieke voorbeeld dat U geeft in plaats van te vragen wat U bedoelt met risico en op basis van welke criteria hij vindt dat er sprake is van te veel risico. Op basis van deze concrete voorbeelden heb ik als onderzoeker een lijstje samengesteld met daarin de kenmerken van de norm risico zoals die in onderstaande fragmenten naar voren komen. In de terugkoppelingssessie een paar maanden later geeft U aan dat hij bij het gebruik van de norm een heel ander lijstje in zijn hoofd had. Dit illustreert het effect van het niet openlijk benoemen en onderzoeken van onderliggende normen en concepten. Tevens illustreert dit dat de door een spreker geconstrueerde interactionele concepten niet congruent hoeven te zijn met zijn onderliggende cognitieve concepten. Daar wordt echter niet openlijk met elkaar over gesproken.

Fragment 7.4.7 is een reactie op fragment 7.4.1. In plaats van inhoudelijk in te gaan op de argumentatie van de directeur, stelt MT-lid U er iets tegenover, een ander perspectief. Omdat beide perspectieven niet inhoudelijk worden bevraagd kan de rest van het MT de norm risico alleen wegen op basis van wat er concreet over gezegd wordt. In het eerste fragment gaat het over ervaring. Dit is een vorm van attribute substitution. Het complexe begrip 'risico' wordt vervangen door een concreter begrip als 'ervaring'.

Fragment 7.4.7 Risico en ervaring

| transcript | Strategie | Discursief | Toelichting |
|--|-----------------------------|--|--|
| U: hebben we wel, want 't uhm (.3) bij, dat moet ik zeggen heb 'k 't meest bij Niels hoor maar uhh bij die mensen ook wel toch nog wel heel korte ervaring. Dus het is ook En Joris komt dan uit een min of meer vergelijkbare omgeving dus ja is dat misschien iets minder risico uhm. Dus is dat niet toch een risico? | Evaluatie Attributie | script extreem Script extreem Categorie script Vraag=concept | 'dat moet ik zeggen' U geeft rekenschap attribute substitution: korte ervaring nadruk op 'heel' extreme case formulering Oriëntatie naar norm 'meer ervaring = minder risico' Wel of geen ervaring wordt niet onderzocht. Dit oriënteert naar de norm: je hoort goed het risico in te schatten |

| Leerbelemmeringen | (in)direct effect |
|---|---|
| In deze uiting wordt 'risico' vervangen door 'ervaring' (attribute substitution). Hierdoor kan de norm 'risico' niet worden onderzocht. Alleen het begrip 'ervaring' kan worden onderzocht, maar dat gebeurt hier niet. Daarnaast wordt ook het verband tussen ervaring en risico niet onderzocht. De spreker bedient zich van niet-toetsbaar geformuleerde evaluaties, waardoor iedereen impliciet een afwijging moet maken hoe zich dat verhoudt tot de grootte van het risico. | Door het gebruik van attribute substitution gaan anderen daarop reageren (relevance theory). Er wordt betoogd dat 'ervaring' in deze situatie niet relevant genoeg is om je zorgen over te maken. |

In deze uitspraak gaat het over ervaring. De tegenargumentatie is erop gericht om het begrip ‘ervaring’ als niet-passend te kwalificeren, namelijk door aan te geven dat er nog tijd is tot de beoordeling. Tegen die tijd heeft men een vollediger beeld en heeft de persoon in kwestie meer opdrachten aan zijn/haar ervaring heeft toegevoegd. U gaat schakelt in fragment 7.4.8 over op een ander attribute substitution, namelijk een ‘invliegende vliegtuigen’.

In fragment 7.4.8 wordt risico bekeken vanuit het beeld van een zware economische crisis.

Fragment 7.4.8 risico als gevolg van economische crisis

| transcript | Strategie | Discursief | Toelichting |
|---|--------------|--------------------------------|---|
| U: ja maar als de vraag opdroogt eigenlijk (onduidelijk) als morgen weer een vliegtuig d'r in vliegt. Dan uh dus hoe breed inzetbaar je ook OWijs | | Vaagheid Contrast script | Uitdrukking van het vliegtuig wordt door mensen overgenomen. Het vliegtuig impliceert grote onvoorzien risico's en oriënteert zich daarmee naar de norm: geen onnodig risico nemen. |
| J: 't is maar hoeveel rectoren daarin zaten (lachen) | | | |
| U: ja tuurlijk word je d'r gewoon kwalitatief beter van Meer kans dat je dat je alle vragen kan oppakken, ja dat snap ik, maar gewoon kwantitatief bekeken. | Evaluatie(t) | 3 delen. zonder part 1 | Laag abstract |

| leerbelemmeringen | (in)direct effect |
|--|---|
| Risico wordt hier vervangen door zware economische crisis, verbeeld door het invliegende vliegtuig. Dit is wederom een vorm van attribute substitution die de norm ‘risico’ vervangt en het daarmee moeilijk maakt om de norm te onderzoeken. Dat gebeurt hier ook niet. Omdat het invliegende vliegtuig een abstracte vaagheid is, is voor de deelnemers niet te toetsen in hoeverre er sprake is van een risico in deze situatie, want hoe moet je toetsen aan een niet kwantificeerbare abstractie. | Ook hier wordt direct ingegaan op de ‘attribute substitution’ namelijk de ‘opdrogende vraag’. Er wordt betoogd dat dit argument hier niet passend is omdat de aan te stellen mensen sowieso al “ramvol” zitten met eigen werk. Wat ‘ramvol’ inhoudt en hoe zich dat verhoudt tot een economische crisis wordt niet besproken. |

Door in de argumentatie attribute substitutions naar voren te brengen in plaats van het begrip risico te ontleden, blijft het niveau van het gesprek hangen op deze attribute substitutions en moeten de MT-leden impliciet herleiden naar hoe zij de grootte van het risico inschatten. Zo ook in de het fragment 7.4.9, waarin ‘risico’ wordt vervangen door ‘een gebrek aan flexibiliteit’

Fragment 7.4.9 risico in relatie tot flexibiliteit

| transcript | Strategie | Discursief | Toelichting |
|--|-----------|------------|----------------------------|
| U: (onduidelijk) alleen uh vo volgens mij was zelfs de aanleiding om dit te gaan doen, van ja we verliezen | Evaluatie | Extreem | U benoemt nu de norm van S |

| | | | |
|--|--------------|-------------------------|---|
| enorme groep mensen met een tijdelijk contract die worden (.5) | | | |
| I; vast | | | |
| U: vast En dat betekent dat als we om wat voor reden dan ook zouden moeten inkrimpen. Dat we die flexibiliteit niet meer hebben. | Evaluatie(t) | | U oriënteert zich voor derde keer naar norm 'geen onnodig risico |
| ?: ja klopt | | | |
| U: zeg ik van dat zie je hierin natuurlijk wel heel duidelijk ja | Evaluatie | script | Formuleert dit als feit dat door iedereen erkend moet worden omdat het zo voor de hand liggend is. |
| J: moet je aanzien | Pleidooi | | |
| U: moeten we daar iets mee? | Pleidooi(o) | | Vraag om onderzoek |
| J: Maar daarbij helpt dat mensen met wie je uitbreidt een een een breed profiel hebben dus als je kunt altijd (onduidelijk) | Pleidooi | Categorie | Reactie op zorg over flexibiliteit |
| U: [nou ja] de in de normale lijn der verwachtingen is dit prachtig, maar hoe zit het met 't risico? | Pleidooi | Script Vraag=concept | U onderbreekt J en stelt een vraag als concept. Hij onderzoekt niet het concept J, maar ziet het als niet helpend bij zijn eigen vraagstuk over risico. |

| leerbelemmeringen | (in)direct effect |
|--|--|
| Hier wordt risico vervangen door 'flexibiliteit' (attribute substitution). Dat gebrek aan flexibiliteit leidt U af uit de personeelsplanning omdat daaruit blijkt dat er meer mensen op de loonlijst komen. Dit is te toetsen voor iedereen en dat blijkt uit zijn formulering ("dat zie je hierin natuurlijk wel heel duidelijk ja"). Maar hoe die flexibiliteit zich verhoudt tot het te lopen risico wordt niet onderzocht. Iedereen moet dat voor zichzelf inschatten op basis van zijn eigen 'tacit knowledge'. De toevoeging van J waarin hij aangeeft mensen met een breed profiel de flexibiliteit verhogen is voor U niet direct verbonden met zijn idee over de norm 'risico', want hij brengt opnieuw (in de laatste beurt) het begrip 'risico' op tafel. | Hierna wordt het begrip risico door iedereen als risico ingebracht. Dat wil zeggen dat men het begrip niet verder duidt in andere begrippen (de substituties uit de vorige fragmenten), maar dat er wordt gezegd: "zijn we bereid het risico te nemen om een groter percentage vaste contracten te hebben". Iedereen moet nu zelf inschatten wat het risico inhoudt en zelf zijn afweging te maken. Daarmee wordt het een afweging van posities en kan er niet meer geleerd worden van elkaars concepten over wat risico precies inhoudt en op welke manier er risico gelopen wordt met het versneld in vaste dienst nemen van deze specifieke groep mensen. Dat lost alleen niets op ten aanzien van het inhoudelijk vat krijgen op welk risico er nu gelopen wordt. Dit blijkt ook uit het volgende fragment (7.4.10), waarin er opnieuw een attribute substitution gepresenteerd maar nu ten aanzien van de consequenties van het niet-versneld vast aanstellen: "lopen ze anders weg?" |

Deze keer wordt de norm niet als niet-passend gekwalificeerd, maar pakken mensen hem op om opnieuw het aanstellen van trainees in de discussie te brengen, iets dat de directeur in zijn planning als onwenselijk heeft aangemerkt.

In het laatste fragment (7.4.10) over risico reageert U op de directeur, die aangeeft dat de planning de versnelde vaste aanstelling oproept. De directeur gebruikt hier een reïficatie in zijn argumentatie; hij maak de planning tot een zelfstandige entiteit:

“*De planning roept op..*” (zie ook fragment 7.4.4) . U gebruikt vervolgens ook een reïficatie door de norm risico nu te presenteren als ‘beetje gezond risicomanagement’. Hij brengt dit retorisch zo dat hij er geen eigen belang bij heeft, maar dat het zo voor de hand ligt dat iedereen dit moet kunnen onderschrijven: “*een beetje uh uh..*”

Fragment 7.4.10 risico in relatie tot het risico van ‘weglopen’ van medewerkers

| transcript | Strategie | Discursief | Toelichting |
|---|-----------|--|---|
| U: ja, is er (.5) is het nodig? | | Vraag=concept | Opnieuw de vraag vanuit norm risico |
| J: (lachen) dat is ook de vraag die ik wilde stellen, lopen ze anders weg? | | | Oriëntatie naar concept: met vast contract loop je niet weg. |
| U: ja dat vraag ik me echt af. En ik bedoel het is ook niet dat wij nu van ze af willen, maar het is gewoon, laat maar zeggen, een beetje uh uh gezond uh risicomanagement. | Evaluatie | script Script Rekenschap Vaagheid | De vraag uit zijn vorige beurt wordt hier het concept dat gaat over geen onnodig risico U construeert het deels als common sense ‘laat maar zeggen’ Abstracte formulering ‘gezond risicomanagement’ Impliciete evaluatie van het wel in vaste dienst nemen |

| leerbelemmeringen | (in)direct effect |
|--|--|
| Opnieuw attribute substitution, waaruit blijkt hoe lastig het is de norm ‘risico’ helder genoeg in beeld te krijgen. Telkens komt hij weer terug en telkens komt de norm zelf niet op tafel. In de laatste beurt van bovenstaand fragment wordt de norm nu zelfs gepresenteerd als een systematic vagueness. ‘Een beetje gezond risicomanagement’ wekt de suggestie dat iedereen de inhoud ervan kent. Anders heeft het namelijk geen zin er naar te refereren. Inhoudelijk gezien wordt het begrip risico hierdoor niet verhelderd. | Ook nu wordt er weer ingegaan op de substitutie. Er wordt betoogd dat het wellicht beter is deze mensen te binden omdat ze zo meer opbrengen voor het bedrijf. |

Als reactie hierop wordt de norm ‘risico’ als niet-passend gekwalificeerd door over te schakelen op een andere norm: die van ‘erkenning’. De versnelde vaste aanstelling wordt gezien als een vorm van erkenning voor betreffende medewerkers. Dit levert voordelen op voor de organisatie in termen van productiviteit. Door de nieuwe norm er bij te halen wordt het wegen nog impliciet want nu zijn er twee begrippen waarvan de inhoud niet precies bekend is en waar ook niet inhoudelijk over gesproken kan worden: risicomanagement en erkenning. Nog meer zal dan de ‘tacit knowledge’ van de mensen worden aangesproken om uiteindelijk tot een positie te komen ten aanzien van dit vraagstuk.

In een aantal argumentaties krijgt de norm risico betekenis. Het rijtje dat de onderzoeker uit het gesprek heeft afgeleid ziet er als volgt uit⁵²:

- Zelfredzaamheid ten aanzien van binnenhalen van werk (ook voor anderen)
- Brede inzetbaarheid
- In het bezit van een netwerk
- Kwaliteit (ook abstract)
- Op interim altijd werk
- Genoeg ervaring
- Genoeg vraag vanuit het veld
- Flexibiliteit
- Genoeg buffer (winstmarge)
- Meer vaste kosten
- Weglopen zonder vast contract

Dit rijtje blijkt niet overeen te komen met wat de spreker (U) over de norm risico in zijn hoofd had. Dat is ook niet zo vreemd als de door hem gebruikte argumenten onderdeel zijn geweest van zijn interactionele concepten, waarmee hij tot een aantal keer toe de relevantie van zorg over risico moest duidelijk maken. Dit betekent ook dat hij met het inbrengen van de norm risico niet bereikt heeft wat hij wilde en op dat moment ook niet van bewust was van het waarom daarvan. Het gesprek heeft dus nauwelijks bijgedragen aan wederzijds begrip. De directeur zag in dit lijstje juist een rechtvaardiging van zijn voorstel voor de personeelsplanning en uitte dat in de terugkoppeling. Die uiting riep vervolgens reactie op bij U. Het verloop van het gesprek dat toen ontstond en de bijbehorende leerbelemmeringen is terug te vinden in paragraaf 7.4.5.

Uit de fragmenten in deze paragraaf (zie ook bijlage 7) blijkt dat het oriënteren naar een norm de uiting retorisch gezien sterk maakt. De keerzijde hiervan is dat het de gesprekspartners belemmert elkaars perspectieven nog te onderzoeken. Een norm is nu eenmaal breed aanvaard en inhoudelijk niet goed discussieerbaar. Dit komt terug in alle drie de organisaties. En in alle drie de organisaties hanteren MT-leden de oplossing om de norm als niet-passend te kwalificeren. Dit helpt retorisch gezien het tegenargument wel, maar tegelijkertijd wordt de norm inhoudelijk opnieuw bevestigd als geldige norm. Bijvoorbeeld: *Universitair geschoolde mensen horen in principe niet in een ondersteunende rol.*

⁵² Alle begrippen komen uit het getranscribeerde gesprek over de personeelsplanning, maar omdat die transcriptie niet integraal is opgenomen in dit onderzoek, is een aantal begrippen niet uit de gepresenteerde fragmenten af te leiden. Voor het MT waren alle begrippen herkenbaar.

7.4.3 Het effect van het eigen referentiekader

In deze paragraaf wordt een aantal fragmenten geanalyseerd waarin een gewijzigde espoused theory van MT-leden nog niet is doorgewerkt in hun theory-in-use. Dit illustreert dat MT-leden zich nog onvoldoende bewust zijn van de incongruentie tussen wat ze denken dat ze doen wat ze daadwerkelijk doen.

In een aantal instructiesessies heb ik uitleg gegeven over leerbelemmeringen in gesprekken. Op conceptueel niveau zijn deze niet moeilijk te begrijpen. Aan de hand van een aantal voorbeelden is uitgelegd wat single-, double- en triple-loop leren betekent en de deelnemers hebben een XY-case en een tweekolommen casus gemaakt. Er is niemand die op dat moment heeft aangegeven de materie niet te begrijpen. Niemand heeft in twijfel getrokken dat bij gebruik van hoog abstracte formuleringen de betekenis niet altijd helder is. Onderstaande fragmenten illustreren dat wat in theorie helder en begrijpelijk kan zijn, niet direct geïnternaliseerd kan worden in de eigen context. In de praktijk wordt men namelijk gehinderd door het eigen referentiekader over de specifieke situatie waarbinnen het gesprek wordt gevoerd. De in de uitlegssessies gepresenteerde theorie kan als logisch en begrijpelijk worden ervaren, maar de onderliggende complexiteit die zij representeert hoeft daarmee niet doorgrond te zijn. Dit is in lijn met de uitspraak die aan Kurt Lewin, de grondlegger van de action science, wordt toegeschreven: “if you truly want to understand something, try to change it” (Stam, 1996, p. 31).

Dit principe komt tot uitdrukking in onderstaande fragmenten. Zij illustreren de aanname dat het onbepaaldheidsprincipe het onderzoek niet heeft gehinderd (zie 6.1).

In de terugkoppeling liet ik als onderzoeker een fragment horen waarin ik de uitspraken ‘op de golfbaan staan’ (fragment 7.4.3) en ‘een vliegtuig ergens in vliegt’ (fragment 7.4.8) als abstracties aanmerkte die in een argumentatie niet bijdragen aan het helder krijgen van het onderliggende concept van de spreker. In de discursieve psychologie heet dat systematic vagueness (zie bijlage 3). In fragment 7.4.18 reageert een MT-lid op de volgende uitspraak van mij over het effect van het gebruik van een abstractie: “*niemand weet precies wat het is en in welke mate ’t iets is*”⁵³

Fragment 7.4.18 het effect van het gebruik van abstracties

| transcript | Strategie | Discursief | Toelichting |
|--|-----------------------|--|--|
| I: Is dat zo, dat jij zegt: Niemand weet precies wat dit is? Dit zijn toch wel uitdrukkingen die uh uh een illustratie zijn van een een Nou laten we zeggen van een groter verhaal, die je in een in een compacte zin even uh neerzet. | Pleidooi Evaluatie | Vraag=concept contrast Categorie script | De vraagstelling impliceert een concept. Het concept van I volgt namelijk meteen. I betoogt hier dat het logisch is om een uitdrukking te gebruiken omdat je op die manier een groter verhaal in een compacte zin neerzet. Hiermee verantwoordt hij het gebruik van een abstractie vanuit een |

⁵³ Ofschoon deze uitspraak van de onderzoeker is ingebed in het theoretisch kader waarin wordt onderbouwd waarom abstracties kunnen leiden tot ambiguïteit, is de uiting zelf Model I vormgegeven. Vanuit actie = - reactie is te verklaren waarom het MT-lid hierop inhaakt.

| | | |
|--|--|---|
| | | definitie van abstractie. Daarmee zegt hij: Het is goed hier een abstractie te gebruiken want een abstractie is nuttig. En dat klopt ook. Een abstractie is nuttig zolang het beeld dat de gesprekspartners hierbij hebben voldoende overeenkomsten vertoont om elkaar te begrijpen. Bij de abstracties waaraan hier werd gerefereerd was onvoldoende gemeenschappelijkheid in de beelden. Dit valt af te leiden uit het feit dat het gesprek over het onderwerp bleef voortduren en eindigde in het innemen van een positie (zie 7.4.1). |
|--|--|---|

| leerbelemmering | (in)direct effect |
|---|---|
| <p>De spreker stelt de uitspraak van mij als onderzoeker ter discussie door de abstractie te kwalificeren als iets normaals waar iedereen wel een beeld bij heeft. Zijn uiting is nu op twee manieren zelfreferentieel. Inhoudelijk gezien toetst hij namelijk niet of de anderen hetzelfde beeld hadden bij het vliegtuig als hij en dat wat hij in de uiting beweert over dat dit toch wel uitdrukkingen zijn van een groter verhaal waar mensen niet heel verschillende beelden bij hebben, toetst hij ook niet.</p> <p>Daarnaast oriënteert zijn uiting zich naar een norm die gaat over kennis. Hij begint zijn uiting met dat wat ik als onderzoeker beweer ter discussie te stellen: klop het wel wat jij zegt? Daarmee trekt hij de theoretische basis van het onderzoek in twijfel en onderbouwt hij dat met een verklaring gebaseerd op 'common sense' Dit impliceert dat de spreker zelf een concept in zijn hoofd heeft dat niet overeenkomt met dat van mij als onderzoeker. Als hij dat concept had willen onderzoeken had hij iets kunnen vragen in de trant van: wat maakt dat jij denkt dat wij allemaal andere beelden hebben bij deze uitdrukking?</p> | <p>In de rol van onderzoeker reageer ik op het in twijfel trekken van de theoretisch basis door direct de verklaring van de spreker te kwalificeren als precies de definitie van een abstractie en daarmee precies passend in mijn theoretische basis. Dit is een Model I reactie. Ik had ook kunnen vragen of iedereen zich in de uitspraak van de spreker kon vinden en of het goed was om even te testen of iedereen hetzelfde beeld heeft bij de genoemde abstractie.</p> |

Als onderzoeker reageer ik op de uitspraak van I in een poging duidelijk te maken waarom het gebruik van abstracties leerbelemmerend werkt. Na mijn uitleg toetste ik bij I of mijn reactie verhelderend genoeg is geweest. Dat was die niet. I betoogde dat iedereen bij bovengenoemde abstracties niet heel verschillende beelden heeft. Door het op deze manier te zeggen illustreert hij dat hij zelf bij deze discussie uitgaat van een specifiek beeld dat hij niet onderzoekbaar of toetsbaar maakt. In de loop van deze discussie merkte een van de andere MT-leden op dat de manier waarop I met mij in gesprek ging precies illustreerde waarin het in dit onderzoek om te doen is. Daarnaast merkte hetzelfde MT lid op dat zij zelf regelmatig reïficeren en dat ze de neiging hadden te denken dat dit voldoende voor zich spreek. De manier waarop het

betreffende MT-lid dit verwoordde is opnieuw Model I vormgegeven. Uit dit voorbeeld worden twee zaken duidelijk:

1. Het in theorie begrijpen van de contraproductieve effecten van het gebruik van bijvoorbeeld abstracties laat zich niet zo gemakkelijk vertalen naar de praktijk.
2. Het groeiende bewustzijn over de leerbelemmerende mechanismen heeft als effect dat ze makkelijker bij de ander worden herkend. De manier waarop dat kenbaar wordt gemaakt wordt vormgegeven op een Model I manier. Dit is opnieuw een illustratie van de discrepantie tussen espoused theory en theory-in-use.

In het tweede voorbeeld (fragment 7.4.19) kwalificeer ik als onderzoeker ‘universitair geschoold’ als een abstractie (zie ook fragment 7.4.13 en 7.4.14 in bijlage 7 voor de context waarin de term ‘universitair geschoold’ in het gesprek is gebruikt). Een ander MT-lid reageert hierop:

Fragment 7.4.19 de betekenis van universitair geschoold

| transcript | Strategie | Discursief | Toelichting |
|---|---|--|--|
| Z: Nou dat voorbeeld van dat universitair, hè. Dan denk ik bij mezelf, ja daar hebben we toch allemaal wel beelden bij. Ik moet er niet aan denken dat wij continu gesprekken voeren van: Nou even uitleggen wat wij bij universitair nu bedoelen. Nou dan wordt het allemaal ongelooflijk complex, lang. | Evaluatie Pleidooi Attributie | contrast script /ex- treem Extreem vocalisatie /script Extreem | Door te zeggen: “dan denk ik bij mezelf, ja...” wekt de spreker de suggestie van objectiviteit of common sense |

| leerbelemmering | (in)direct effect |
|--|--|
| <p>Argumentatie vindt hier plaats op twee aggregatieniveaus:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. De bewering dat iedereen hier beelden bij heeft 2. Het expliciteren van die beelden is praktisch gezien te onhandig. <p>De bewering van de spreker dat iedereen dezelfde beelden heeft bij het begrip universitair wordt beïnvloed door het feit dat het onhandig is om dat begrip in gesprekken telkens te moeten uitleggen. Dit is in lijn met het fenomeen, beschreven in 3.3, over het feit dat we zaken percipiëren in het licht van een mogelijk effectieve actie.</p> <p>Voor deze uiting gelden ook dezelfde leerbelemmeringen als in het vorige fragment. Zowel de bewering zelf als de inhoud ervan worden niet getoetst bij de rest.</p> | <p>Doordat ik hierop kon reageren met een direct voorbeeld (laag abstract) uit de geanalyseerde fragmenten (zie fragment 7.4.14) en dit kon toetsen bij de deelnemers kon ik wegblijven uit een Model I theory-in-use.</p> |

Ook hier is de manier waarop de onderzoeker bevraagd wordt Model I vorm gegeven en daarmee gebouwd op concepten die niet-zichtbaar en -onderzoekbaar op

tafel komen. De redenering is daarbij gesloten geformuleerd met een onderbouwing vanuit een ander aggregatieniveau.

Deze twee voorbeelden illustreren dat de relevantie van een nieuw concept⁵⁴ wel te begrijpen valt, maar dat het niet zomaar het oude concept kan vervangen. Met behulp van het Model van Leren is dat te verklaren vanuit het gegeven dat mensen de wereld nog steeds zien zoals ze die zagen en daarom nog steeds ordenen zoals ze ordenden. Fragment 7.4.19 geeft de suggestie van een verontwaardiging: *“ik moet er niet aan denken dat...”* Hieruit valt af te leiden dat het beeld van de werkelijkheid onder druk lijkt te staan en dat de spreker dit niet wenst te accepteren. Dit is een cognitivistische benadering. Vanuit een interactionele benadering geeft de spreker rekenschap van het feit dat het voor hem ondoenlijk is elke abstractie te onderzoeken en kwalificeert daarmee impliciet mijn uitspraak over abstracties als niet-passend in deze context. Welke benadering er hier ook gekozen wordt, de uitspraak van Z is niet-toetsbaar of -onderzoekbaar geformuleerd en ik (als onderzoeker) heb er geen onderzoekende vraag over gesteld. Daarmee dragen wij allebei niet bij aan het wederzijds leren in dit gesprek.

In fragment 7.4.20 komt het leren letterlijk op tafel. Hier wordt duidelijk dat twee MT-leden niet hetzelfde concept over leren hanteren. Z stelt ter discussie of het wel nodig is om de onderliggende concepten (over bijvoorbeeld het versnelde vaste contract) helemaal met elkaar uit te pluizen. Want, zo betoogt hij: als ik zelf de plussen en minnen op een rijtje heb gezet en me kan vinden in een uitkomst is het toch ook goed. U wijst hem erop dat er dan niet geleerd wordt. Z verweert zich daartegen (Model I) door te zeggen dat er wel geleerd wordt omdat hij wel degelijk in actie gaat komen op het moment dat hij denkt dat er iets niet klopt. Hij heeft hierin geen ongelijk. Het is ook een vorm van leren, maar alleen de vorm van leren die zich beperkt tot de eigen logica. Alles dat niet binnen die logica wordt opgemerkt komt op deze manier niet in beeld, zonder dat het individu zich daarvan bewust is: *‘wat je niet ziet, is er niet’*.

Fragment 7.4.20 binnen of buiten je eigen logica leren (Tj = onderzoeker)

| transcript | Strategie | Discursief | Toelichting |
|---|-------------|--|--|
| Z: Stel dat je bij, hè, bij de hele discussie gaat natuurlijk om van wel of geen vast contract etc stel dat je in mijn geval dat plussen en minnen al gedaan hebt. Dus discussie gaat zoals je wilt en je denk: Nou. En de argumenten die je hoort, denk je ook van: nou die staan me ook nog wel aan. Dit is het | Pleidooi(i) | script feitkeuze Vocalisatie script | De spreker schetst een context zodanig dat die aansluit bij zijn concept van weloverwogen afwegen. Dit gaat niet over leren. |
| Tj: Wie heeft het plussen en minnen dan al gedaan? | | | |
| Z: nee uh voor jezelf | | | |

⁵⁴ Het concept van leren en leerbelemmeringen dat de onderzoeker presenteert is ook een concept.

| | | | |
|---|------------|--|--|
| Tj: oh voor jezelf. Nee dan worden het. Kijk als je plussen en minnen doet dan worden het posities | Attributie | | |
| U: dan zit je ook niet in om iets te leren, dan zit je er weer gewoon in om te winnen of verliezen | Evaluatie | contrast | Ofschoon ik als onderzoeker het inhoudelijk eens ben met U, is zijn uiting Model I vormgegeven en dat roept een Model I reactie op bij de ander, zoals blijkt uit de volgende beurt. |
| Z: Nee je leert wel je kijk je kijkt iedere keer wel. Nee op het moment dat je denkt van dit klopt niet dat (.) Maar stel dat het koerst naar dingen waarvan je denk: nah | Pleidooi | Script Vocalisatie rekenschap Vocalisatie | Hierin wordt duidelijk dat het concept over leren niet eenduidig is, ondanks alle uitleg erover. Door de spreker wordt 'leren' hier opgevat als kijken wat er niet klopt. Kijken wat er niet klopt gebeurt in de eigen logica. Dat maakt het lastig te leren op het tweede en derde niveau |

| leerbelemmering | (in)direct effect |
|--|---|
| De spreker schetst hier de context zodanig dat het aannemelijk wordt dat wat hij doet (het afwegen van plussen en minnen om te komen tot een wel-overwogen keuze) voldoende effectief is. Hij schetst de situatie waarin een voor hem gewenste uitkomst zit en geeft daarmee indirect aan dat er dan niets onderzocht hoeft te worden. Als een ander MT-lid opmerkt dat er dan niet geleerd wordt, maar dat het alleen maar om winnen en verliezen gaat, hanteert de spreker een Model I strategie en verdedigt zich door te zeggen dat er wel geleerd wordt op het moment dat "je denkt van dit klopt niet". De spreker illustreert hiermee het fenomeen waarbij het denken het waarnemen en dus het leren in de weg zit, dat wat Bohm (2004) noemt de verwisseling van functie en inhoud van het denken. | Ofschoon twee MT-leden herkennen dat de oplossing van het MT-lid in bovenstaand fragment niet bijdraagt aan het leren, vindt hier geen gezamenlijke begripsverbetering plaats. Het wordt alleen duidelijk dat verschillende mensen er verschillend over denken en dat een aantal het ziet zoals de onderzoeker het ziet. Daarmee is er door enkelen geleerd, maar de manier waarop dit besproken wordt met elkaar is nog steeds Model I vormgegeven en derhalve leerbelemmerend ten aanzien van de hier optredende leerbelemmeringen. |

Deze fragmenten zijn illustraties van de blinde vlekken die mensen hebben op het moment dat ze binnen hun eigen context acteren. Vanuit het gegeven dat die context complex is, is dit goed verklaarbaar. Door deze fragmenten los van de context gepresenteerd te krijgen, loopt de lezer hetzelfde risico als de MT-leden in bovenstaande fragmenten, namelijk dat hij naar de fragmenten kijkt alsof zij de context volledig representeren. Een evaluatie op basis van deze fragmenten dreigt daardoor gebaseerd te worden op een te beperkt deel van de werkelijkheid. Het gaat hierbij dus niet zozeer om te laten zien dat de manier waarop deze MT-leden hun uitingen vormgeven een contraproductief effect heeft, maar om het mechanisme bloot te leggen waardoor een MT-lid onwetend blijft van het feit dat zijn uiting een contraproductief effect heeft. Belangrijk voor hen is het om zich bewust te worden van dat mechanisme. Dat mechanisme heeft namelijk een veel generieker karakter dan de inhoud die hier besproken wordt. Het gegeven dat andere MT-leden al interventies doen in bovenstaande fragmenten laat zien dat het bewustzijn erover is gegroeid.

7.4.4 Het effect van tacit knowledge over de context

In deze paragraaf worden fragmenten geanalyseerd waarin zichtbaar wordt dat MT-leden tacit knowledge over de andere MT-leden inzetten bij de manier waarop ze hun uitingen vormgeven. Dit wordt duidelijk als iemand in de terugkoppeling van zijn eigen fragment aangeeft een bepaalde uiting niet bewust zo te hebben vormgegeven, maar dat in retrospectief wel te herleiden is welke impliciete strategie iemand heeft gehanteerd en wat hij daar mee wilde bereiken. Hier wordt een tweetal fragmenten gepresenteerd die illustreren dat mensen onbewust strategieën hanteren, gebaseerd op tacit knowledge over de ander, om het gewenste doel te bereiken. Bij het zien van de fragmenten kost het hen geen moeite om dit te herkennen en te herleiden naar wat de ander in het gesprek ermee wil bereiken.

Fragment 7.4.21 komt uit een overleg waarin het MT-lid verantwoording aflegde over de stappen die hij gezet had met betrekking tot de ontwikkeling van een software product X, waar licenties van verkocht moesten gaan worden. In vier en halve minuut geeft hij rekenschap van wat hij doet en heeft hij de instemming van de anderen nodig om hiermee door te gaan. Een onderdeel uit dat betoog staat in fragment 7.4.21:

Fragment 7.4.21 product X

| transcript | Strategie | Discursief | Toelichting |
|---|--|---|--|
| uh wen uh derde betrokkene die we willen betrekken idee is tussen S en mij is uhh om uhh Bert te vragen om het verkoopverhaal van product X nog eens met ons tegen het licht te houden, omdat uh ik vi al een hele poos vind, dat wij eigenlijk daarin heel veel laten liggen. we zijn niet zo gewend om een product te verkopen, wij willen altijd een vraag op maat beantwoorden en de product X is wat dat betreft <u>echt</u> een uitzondering, die een heel andere uh ja benadering vraagt en dat hebben we nooit echt goed aandacht gegeven | Attributie Evaluatie Evaluatie Evaluatie Evaluatie | footing script script script extreem contrast extreem extreem extreem | Herformulering van 'vind' naar 'al een hele poos vind' Alles is geformuleerd in de 'we'-vorm. Dat maakt het algemeen geldiger voor de hele groep. Het deel na 'omdat' dient ter rechtvaardiging van het tegen het licht houden van product X. De redentatie die volgt op 'omdat' is opgebouwd uit niet-toetsbaar geformuleerde evaluaties. |

Het betoog in deze tekst is opgebouwd uit verschillende niet-toets- en -onderzoekbaar geformuleerde evaluaties en diverse retorische middelen. Er vindt een herformulering plaats van 'omdat ik vi' naar 'omdat ik al een hele tijd vind'. Die herformulering vindt plaats in een fractie van een seconde en is door het MT-lid niet bewust gedaan. Los van het feit of het überhaupt mogelijk is om dat in die tijd bewust te doen, gezien de uitspraak van Dijksterhuis (2012), waarin hij zegt dat we niet meer dan 60 bits per seconde bewust kunnen denken, heeft het MT-lid bevestigd zich hier niet van bewust te zijn geweest. De herformulering is betekenisvol in het

geheel. Na de herformulering bedient de spreker zich van een aantal extreme case formuleringen die coherent zijn met de herformulering. De woorden van de spreker lijken erop gericht te zijn de anderen te overtuigen.

In een instructiesessie die volgde op het overleg waar bovenstaand fragment een weergave van is, werd de MT-leden gevraagd om de linkerkolom (niet uitgesproken gedachten of gevoelens) van de spreker op te schrijven⁵⁵. Onderstaande gedachten werden aan hem toegeschreven. Zijn eigen gedachte is cursief gedrukt.

- Bert inzetten valt misschien niet zo goed. Toch hoop ik dat ze het met me eens zijn.
- Ik stel iets voor dat we niet snel willen doen en ik wil daar ook nog eens Bert bij betrekken. dat vraagt om goede argumenten.
- Ze zullen het er wel niet vanzelf mee eens zijn, dus ik moet het duidelijk en met overtuiging vertellen
- Binnen OWijs is verkoop iets vies. Terwijl product X een andere strategie verdient dan waarmee we normaliter aan klussen komen. Er is meer geld uit te halen dan tot nu toe gedaan wordt. Dit moet ik benadrukken.
- *Ik moet ze overtuigen dat we hier een andere aanpak moeten hanteren dan we gewend zijn. Die aanpak is niet zo OWijs-achtig, kan daardoor op weerstand stuiten, maar is volgens mij echt nodig. Dus ik leg dat zo goed mogelijk in de week.*

Uit de eigen gedachte hierbij van de spreker wordt duidelijk dat het zijn doel was om de anderen te overtuigen. De anderen hebben dat ook zo opgevat. De spreker gaf aan zich niet bewust te zijn geweest van alle door hem ingezette retorische middelen. Omdat het doel was de anderen te overtuigen (beoogde resultaat) en de spreker zich niet bewust was van de door hem ingezette middelen (actie), kan geconcludeerd worden dat zijn actietheorie is gestuurd door ‘tacit knowledge’ over wat effectief zou zijn in een situatie als deze. Daarnaast wordt ook duidelijk dat er in de gesproken tekst aanwijzingen zitten over de door hem gehanteerde strategie (hij evalueert bijvoorbeeld het MT op verschillende punten). Uit zijn woorden valt dus af te leiden welk onderliggend concept hij hanteert ten aanzien van een effectieve aanpak in dit MT. Hij zou zichzelf de vraag kunnen stellen: “Welk concept over de rest van het MT heb ik dat ik denkt dat een serie van vier elkaar opvolgende evaluaties over het MT en haar handelen effectief is?”

Zo gauw hij dat concept in beeld krijgt (detecteren) kan hij erop reflecteren en eventueel corrigeren. Daarmee kan hij dus *leren van zijn eigen woorden*.

Een tweede voorbeeld (fragment 7.4.22 en 7.4.23) komt uit hetzelfde overleg. In het overleg is met elkaar gesproken over het probleem dat is ontstaan nu het bedrijf zo gegroeid is en niet elke adviseur of interimmer zijn eigen intake doet. Hierdoor wordt het belangrijk dat er eenduidigheid is met betrekking tot het stellen van de juiste

⁵⁵ Hiervoor werd een digitaal middel ingezet (socrative) waarbij de deelnemers onafhankelijk van elkaar opschreven wat ze dachten en instuurden voordat er over gesproken werd met elkaar.

vragen bij een intake. Er is geen goede praktijkbeschrijving. De directeur geeft aan dat de organisatie moet leren er een bedrijfje van te maken. Hij verwoordt dit als volgt:

Fragment 7.4.22 er een bedrijfje van maken

| transcript | Strategie | Discursief | Toelichting |
|---|-----------|------------------------------------|---|
| S: en voor werving en selectie maar ook voor interimmanagement geldt denk ik nog meer dan voor advies, maar dat is mijn beeld, dat we nog moeten leren daar een bedrijfje van te maken met gewoon een aantal zekerheden, een aantal borgstellingen, zodat we de dingen doen die in ieder geval noodzakelijk zijn. | Evaluatie | Script | Abstracte formulering. De argumentatie die hier wordt gehanteerd is van abstractie op abstractie: 'we doen de dingen die noodzakelijk zijn als we een aantal zekerheden en borgstellingen hebben. Deze redenering is logisch opgebouwd, maar om de geldigheid ervan te toetsen, is het noodzakelijk te weten wat die abstracties precies inhouden. |
| | Pleidooi | Script Rekening Ret argument | |

In dit stukje tekst dat is opgebouwd uit een aantal abstracties gebruikt hij de woorden zekerheden en borgstellingen, hiermee vat hij een aantal zaken die ervoor besproken zijn samen. Later in het overleg stelt het hoofd van werving & selectie (E) de volgende vraag en krijgt daarop het daaropvolgende antwoord.

Fragment 7.4.23 beelden bij 'een echt bedrijfje'

| transcript | Strategie | Discursief | Toelichting |
|---|--------------|-----------------------------------|---|
| E: Ik heb nog wel een vraag over van uh: hoe maken we er een echt bedrijf van? Wat is het beeld van een echt bedrijf om het maar even zo te zeggen, even los van wat we daar dus.. want op zich is het voor mij ook, als het gaat we hebben BV's, we hebben uh we hebben verantwoordelijken voor die BV's om het maar even zo te zeggen. uhm is dat dan dat je zegt van nou uhm willen we dat dan voor alle onderdelen van het bedrijf doen en is dat dan al voldoende geregeld bij de anderen en geldt het vooral voor werving en selectie, nou ja dat zijn we een paar vragen | | Vraag=concept | Het antwoord op deze vraag wordt niet gegeven in de volgende beurt en de vraagsteller vraagt niet om verduidelijking. De vraag leidt naar een andere vraag die gaat over hoe het eigen onderdeel (werving en selectie) het doet ten opzichte van bijvoorbeeld het onderdeel 'advies' Deze spreker gebruikt regelmatig de zin : 'om het maar even zo te zeggen' Dit is een retorisch middel waarbij de vorm (van stellen of vragen) ondergeschikt wordt gemaakt aan de inhoud. |
| | | Rekening | |
| | | script Script scrip | |
| S: [nou ja] volgens mij constateren we, kun je een aantal dingen constateren op werving en selectie, die we uhhh vaker hebben vastgesteld. Dat geldt met de ontwikkeling van uhhh product Y, 't geldt met uh het punt van de uh VOG waar we het net over | Evaluatie(i) | Rekening Script Lijst van 3 | Herformulering van 'we' naar het nog algemener geldende 'je'. Rekening met footing van het collectief en schrijft |

| | | | |
|--|-------------|---------------------|--|
| hadden, 't geldt met het punt van 'hé, worden die vragen nu echt gesteld?', dat je merkt, dat door de omvang en de ontwikkeling er behoefte is aan een andere zekerheid in onze praktijk en wat doet een, dat bedoel ik met een bedrijfje, is dat je je zekerheden geborgd hebt. Dat we die voor elkaar hebben, niet alleen op basis van onze blauwe ogen, maar dat we kunnen zeggen: "kijk zo doen we dat" En dat als iemand begint, weet: 'oh ja deze dingen moet ik in ieder geval niet vergeten' | Attributie | Rekenschap Abstract | 'dat je merkt' suggereert objectieve waarneming |
| | Pleidooi(i) | abstract | Dit pleidooi wordt aangevuld met een aantal punten. De punten zelf zijn verwoord op een hoog abstractieniveau (blauwe ogen; zo doen we dat; deze dingen). Om hier betekenis aan te geven moet de ontvanger het concept van de spreker kennen. Anders moet hij het zelf invullen. |

Het hoofd werving & selectie stelt hier twee vragen:

1. Welke beelden hebben we bij een echt bedrijf?
2. Geldt dit alleen voor werving & selectie of ook voor andere onderdelen?

De reactie die hij krijgt, geeft geen rechtstreeks antwoord op de vragen. De directeur gebruikt hier namelijk opnieuw de woorden “dat je je zekerheden geborgd hebt” (zoals in fragment 7.4.22). Het interactionele probleem dat de directeur hier lijkt op te lossen is E duidelijk te maken dat er met betrekking tot dit onderwerp urgentie is voor zijn afdeling. Het lijkt of hij hiermee indirect de tweede vraag beantwoordt en dat er dus wel degelijk een verschil is tussen werving & selectie en andere onderdelen. In de terugkoppeling op deze uitspraken heeft de directeur dit bevestigd. Hij gaf aan dat hij niet rechtstreeks de vragen beantwoordde en dat hij aan het “*poneren*” was. Ook dit voorbeeld laat zien dat de strategie die gehanteerd wordt op een onbewust niveau is vormgegeven maar achteraf gereconstrueerd kan worden op basis van de manier waarop die strategie tot uitdrukking komt. Het feit dat de directeur achteraf constateert dat hij eigenlijk gewoon aan het *poneren* was, geeft aan dat hij zich daar vooraf nog niet van bewust was en niet heeft bedacht: nu moet ik gaan *poneren* want daarmee onderstreep ik de urgentie van dit onderwerp.

Ook hier is alle MT-leden gevraagd om op te schrijven wat zij dachten wat er in de linkerkolom van de directeur zou kunnen staan als hij de woorden in fragment 7.4.23 uitspreekt (de vetgedrukte gedachte is van E; de cursief gedrukte gedachte is van de directeur):

- ik moet het urgent maken en zo onderbouwen dat ze er mee aan de slag moeten, dan kunnen we stappen zetten.
- **die E moet eens die zaken goed op papier zetten.**
- *Fijn dat het gevraagd wordt. Dat betekent dat het belang krijgt. Fijn om dat nog eens te benadrukken. En ook: sommige dingen moet je ook zelf even je verdieping op zoeken*
- Risico's moeten verkleind worden. Zeker nu OWijs groter wordt is de kans aanwezig dat dingen niet scherp in de aandacht zitten. En ik heb nu een paar concrete voorbeelden op W & S om dit bespreekbaar en urgent te maken.

- Ik wil dat een aantal zaken nu echt geregeld wordt, zodat we minder risico lopen. Ik schat in dat de kans groot is dat het maar half gebeurt.

Hieruit blijkt dat de anderen ook hebben opgepikt dat het hier meer gaat over de urgentie van het onderwerp dan de inhoud van het onderwerp.

Dan speelt hier nog iets dat in de volgende paragraaf wordt behandeld en dat gaat over de concepten die men over elkaar heeft. In het tweede deel van de gedachten van de directeur (cursief) komt een verwijt tot uitdrukking dat gaat over het op orde hebben van je eigen zaakje. Hierin zit het concept (of norm) over de ander dat die ander zijn afdeling niet op orde heeft terwijl dit wel zou moeten. Dit wordt door E ook opgepikt (zie vet gedrukte gedachte). Dit concept over de ander stuurt ook het gesprek. In de retoriek van de directeur waarin hij benadrukt dat dit iets is dat al langer speelt en ook al een aantal keer is vastgesteld kun je afleiden dat het een verwijt is (zo wordt het althans opgevat door E). Zo'n verwijt wordt niet onderzocht of getoetst, er vindt geen inhoudelijke discussie over plaats, maar het wordt wel opgepikt door de E. E zegt vervolgens niets meer. Als de directeur op een bepaald moment klaar is met zijn betoog, vraagt hij om bevestiging van E: *“beeld?”* en E antwoord: *“jaja”*. In de sessie waarin op dit fragment werd gereflecteerd gaf de directeur uiteindelijk ook toe wat hij over de ander gedacht had: *“ja, uhh, jij bent van werving en selectie, maak even je eigen praktijk en vraag het niet aan mij”*. Omdat E nu zijn mond houdt worden de vooronderstellingen over elkaar hierin alleen maar bevestigd en is de kans aanwezig dat dit in een volgend gesprek opnieuw een rol zou kunnen spelen.

Wat het lastig maakt voor de MT-leden is dat de communicatie niet direct is. Wat men de ander probeert duidelijk te maken komt tot uitdrukking in de woorden die men spreekt, maar niet letterlijk. Dat valt af te leiden uit het feit dat de MT-leden de notie van urgentie van de directeur wel oppikken (zie wat zij zeggen over zijn linkerkolom), terwijl dat door de directeur niet letterlijk is uitgesproken. Indirect zegt de directeur tegen E: *“zorg dat je je zaakjes op orde hebt.”* E pikt dit op en op het moment dat de directeur vraagt: *“beeld?”*, antwoordt hij bevestigend. Hij heeft immers de onderliggende boodschap van de directeur begrepen. Zijn inhoudelijke vragen worden echter niet beantwoord. Een vraag aan E als: *“Kun je beschrijven wat je volgende actie wordt met betrekking tot dit onderwerp?”* kan mogelijk door E niet worden beantwoord, want welke inhoudelijke aanwijzingen heeft hij gekregen in antwoord op zijn vragen die hem daarbij kunnen helpen? Wat hier zou kunnen helpen is het openlijk stellen van bovenstaande vraag. Daarmee zou ook het eventuele dilemma van E inzake dit vraagstuk kunnen worden blootgelegd.

Omdat een deel van dit gesprek ‘ondergronds’ wordt gevoerd, is het moeilijk om openlijk te toetsen en te onderzoeken. Het naar de oppervlakte halen van de individuele gevolgtrekkingen zou het gesprek productiever kunnen maken, bijvoorbeeld: E: *“Bedoel je me te zeggen dat ik m’n zaakjes voor elkaar zou moeten hebben en dat ik nu tekort schiet?”*

S: *“ja, dat bedoel ik”*

E: “Oké, dat wil ik graag doen, alleen heb ik nu onvoldoende zicht op alle factoren die bepalend zijn voor de gewenste bedrijfsvoering. Ik heb behoefte aan meer inzicht hierover. Is er iemand die hierin met mij mee wil denken?”

Het gevaar van het voeren van een gesprek waarbij een deel ‘ondergronds’ gaat, is dat men te veel afhankelijk wordt van wat men binnen de eigen logica moet invullen over de werkelijke bedoeling van de ander. Alles wat men daarbij niet kan verklaren moet men ook binnen de eigen logica toeschrijven aan oorzaken. Als deze oorzaken eigenschappen van de ander betreffen, bouwt men een ongetoetst beeld over de ander op, dat in volgende gesprekken weer een contraproductieve rol kan spelen. De volgende paragraaf laat daar een aantal voorbeelden van zien.

7.4.5 Het systemische effect van niet-openlijk besproken vooronderstellingen over elkaar

In deze paragraaf worden twee fragmenten geanalyseerd die illustreren dat niet-openlijk besproken vooronderstellingen over elkaar invloed hebben in het gesprek dat met elkaar gevoerd wordt, maar ook invloed hebben op andere gesprekken. Dit heeft een systemisch karakter.

Omdat de terugkoppeling bij deze organisatie plaatsvindt in het hele MT is het minder makkelijk de aannames over de ander op tafel te leggen dan bij individuele terugkoppeling zoals in de andere twee organisaties. Als het wel gebeurt ontstaat weer een nieuwe spanning, omdat de individuele Model I theories-in-use nog niet zijn gewijzigd.

Dit MT heeft aangegeven te willen leren van dit onderzoek. Zij hebben daar tijd voor gemaakt en mij opnieuw laten terugkomen om terug te koppelen wat mij in de analyses is opgevallen in hun manier van communiceren. Dit verzoek illustreert de intentie van het MT om te leren. In de terugkoppelingssessie waarin hen fragmenten van een eerder overleg zijn gepresenteerd, werden sommigen zich er meer van bewust dat de concepten die men over elkaar heeft het gesprek beïnvloeden. Om in deze terugkoppelingssessie te kunnen reflecteren op de eigen uitingen, wordt de deelnemers gevraagd om uit de inhoud van hun teksten te stappen en vanuit een meta-positie te kijken naar wat in het gesprek het effect is van de manier waarop zij hun uitingen hebben vormgegeven. Dit biedt mij als onderzoeker de mogelijkheid om die reflectie ook weer te beschouwen als data die geanalyseerd kunnen worden: welke strategieën hanteert men als men praat over de strategieën die men in gesprekken hanteert? Op dat moment wordt duidelijk dat het besef over het bestaan van de gehanteerde strategieën nog onvoldoende heeft veranderd in het gebruik ervan. Zoals bijvoorbeeld in fragment 7.4.24:

Fragment 7.4.24 vooronderstellingen over het advies van de ander

| transcript | Strategie | Discursief | Toelichting |
|---|-----------|-------------------------------------|--|
| S: I richt zich tot mij en ik intervenieer daar net op omdat ik denk: oh ja, maar ik weet: als ik dat bij mezelf onderzoek, ik weet (.) dat niet helemaal waar, ik weet dat I dan eigenlijk vindt dat ik het advies moet volgen en dat wil ik niet altijd. Dus als jij je zin net begint, dan is dat mijn uh niet 't uitgesproken concept, zal ik maar zeggen | Evaluatie | Vocalisatie Rekenschap Script | 'Ik denk, ik weet als ik bij mijzelf onderzoek' suggestie van objectiviteit. S claimt te weten wat I vindt |
| I: ja, ik moet hier nu niet op ingaan, natuurlijk op uh I die onderliggende gedachte I | Pleidooi | script | Geeft de suggestie van persoonlijk aangesproken als het gaat over inhoudelijk reageren. Hij had kunnen reageren vanuit de meta-positie, door bijvoorbeeld te vragen: Als jij niet wilt, is dat dan op inhoudelijke gronden of omdat je de verwachting ervaart van mijn advies? |

| | | | |
|--|----------------------------|--|---|
| S: [nee, maar ik breng hem nu gewoon] in wat hier net gebruikt. Dat is wat uh bij mij gebeurt | | script | Legt verantwoording af dat hij dit inbrengt omdat het bij het onderwerp past. |
| I: hmmm | | | |
| S: das heel vaak helemaal niet zo erg en soms is dat wel erg. Oké, hè, wanneer gaan we nou die concepten bij elkaar onderzoeken en elkaar daarbij helpen en wanneer blijven we uh vast in onze eigen modelleringen en stijl? | Evaluatie Evaluatie | Script 3 delen script contrast Vraag=concept | De formulering van elkaar helpen bij het onderzoeken van de concepten heeft een Model I karakter. Er wordt niet getoetst door bijvoorbeeld te zeggen: "Is dit concept voor jullie valide genoeg?" |

| leerbelemmeringen | (in)direct effect |
|--|-------------------|
| Dit fragment laat al stukjes Model II zien in de zin van dat S zich bewust is van zijn eigen vooronderstellingen. Wat hem het leren belemmert is dat hij het brengt alsof het concept Model II het concept Model I moet vervangen om effectiever te worden. In zijn laatste beurt komt dat goed naar voren. Hierin stelt hij een vraag, maar op die vraag verwacht hij geen antwoord en die komt er ook niet. Met deze vraag geeft hij een richting aan: zo moet het gebeuren. | Geen reactie |

In dit fragment staat de dynamiek in het overleg ter discussie. Het gaat over de actie en niet zozeer over de inhoud. De directeur benoemt hoe zijn vooronderstelling over de ander zijn eigen uitingen beïnvloedt. Twee dingen vallen op:

1. De ander heeft de neiging te reageren, maar roept zichzelf terug. Hij zegt: "*ik moet hier nu niet op ingaan, natuurlijk*". Door er op in te gaan zou de suggestie gewekt kunnen worden dat hij zich gaat verdedigen en niet gaat onderzoeken (dat verwijt van de directeur aan zijn adres kwam in een paar beurten daarvoor aan de orde).
2. De manier waarop er gesproken wordt over de dynamiek in het overleg is consistent met de dynamiek zelf. Het gesprek gaat over het onwenselijk effect van een Model I theory-in-use, maar de manier waarop dit besproken wordt is vormgegeven vanuit een Model I theory-in-use. In de laatste beurt van de directeur komt dat beeldend tot uitdrukking. Dit verklaart ook de reactie van de ander: Model I bij de ene persoon induceert immers Model I bij de andere persoon.

Daarnaast bevestigt dit fragment dat er én een concept is over de ander én dat dit concept de interactie beïnvloedt. De directeur zegt te weten dat de ander wil dat hij het advies volgt, maar dit 'weten' is gebaseerd op zijn eigen vooronderstellingen en wordt in dit fragment opnieuw niet toetsbaar gemaakt. Het is echter wel sturend in de manier waarop hij zijn uitingen vormgeeft ten aanzien van dit MT-lid. Dit betekent niet dat zijn bewering niet waar hoeft te zijn, maar de manier van formuleren nodigt niet uit om de bewering te onderzoeken. De directeur kan daarmee niet leren over de ander ten aanzien van dit concept. I geeft aan dat hij even niets moet zeggen. Dat is niet onlogisch, want als hij wel iets zou zeggen ter verdediging van zichzelf,

zou dat door de directeur als een bevestiging van zijn concept over I kunnen worden opgevat.

Het induceren van Model I bij de ander door het gebruik van Model I kunnen we zien als actie = –reactie. Argyris (1993b) geeft aan dat als er sprake is van spanning of schaamte (embarrassment and threat) dat de meeste mensen een Model I theory-in-use hanteren, die onder andere is gebaseerd op eenzijdige beheersing. Dit zorgt op zijn beurt weer voor spanning bij de ander die niet eenzijdig beheerst wil worden, en induceert daar ook een Model I theory-in-use. Fragment 7.4.25 is hier een voorbeeld van. De aanleiding in dit fragment is het lijstje over elementen van risico die in het gesprek naar voren waren gekomen (zie paragraaf 7.4.2). Dat lijstje wordt door MT-lid (U) dat risico had ingebracht gezien als niet-dekkend genoeg voor zijn eigen beeld van risico. Er ontstaat een woordenwisseling over dat lijstje waarbij beiden hun eigen concept verdedigen zonder dat onderzoekbaar te maken.

Fragment 7.4.25 onduidelijkheid ten aanzien van het risicolijstje

| transcript | Strategie | Discursief | Toelichting |
|---|-----------------------------|-------------------------------------|--|
| S: Als dat het rijtje is [risico rijtje], dan is zo vast zitten in je concept, zal ik maar zeggen. Dat is echt een nobrainer. Natuurlijk moeten we die mensen aannemen. | Evaluatie Attributie | Script Vaagheid | Het rijtje over risico's wordt nu aanvaard als het concept op risico en op basis daarvan wordt de validiteit van het concept over de vaste aanstelling van een aantal medewerkers ondersteund. In deze attributie zitten drie zaken: 1. Het rijtje met risico is niet alarmerend 2. Mensen komen versneld in vast dienst 3. Omdat 1. geldt is er geen reden meer om 2. niet uit te voeren. |
| (lachen) | | | |
| U: Als dat het rijtje is, ja, (lachen met ondertoon) maar hoe kwam dat rijtje tot stand? door een gesprek wat je in je eentje voerde. Das ook niet zo gek dat jij dat denkt | Pleidooi Attributie | script Vraag=concept Vaagheid | Hier treedt verweer op op één van de drie onderdelen van de attributie (zie ook 4.3). Door het rijtje nu toe te schrijven aan de logica van de ander, wordt de ander verweten te toetsen binnen zijn eigen logica. Er wordt nu een nieuwe attributie ontworpen 1. Er is een rijtje dat bij jou past 2. Jij voerde een gesprek in je eentje 3. Omdat 2. geldt, geldt 1. |
| S: dat is een oordeel dat is een oordeel. Dat rijtje kwam: Jij brengt risico in. | Evaluatie Attributie | | De verdediging schakelt nu over op meta-niveau. Vervolgens wordt de validiteit van 'jouw rijtje' in twijfel getrokken omdat hij nu wordt |

| | | | |
|--|--|-------------------------------------|--|
| | | | gekoppeld aan het concept risico dat door de ander werd ingebracht. Opnieuw een attributie: <ol style="list-style-type: none"> 1. Er is een rijtje dat over risico gaat. 2. Jij brengt risico in. 3. Omdat 2. geldt, hoort het rijtje bij jou. |
| U: ja maar vervolgens ben jij. Ja ik bedoel in het gesprek ben jij heel dominant. Dus jij brengt heel veel argumenten en dus heel veel tekst over dat thema was van jou. Dus een heel stuk van dat rijtje komt van jou. | Evaluatie Attributie Attributie Attributie | Extreem Extra case | De attributies volgen elkaar op. Drie achter elkaar. In het oorspronkelijke gesprek speelde dit concept over de ander een sturende rol, blijkt nu. In dit gesprek wordt dat weliswaar vastgesteld, maar de logica erachter - in hoeverre de aannames hier valide zijn - wordt niet onderzocht of getoetst. |
| [weggelaten] | | | |
| U: Nee, ik wou alleen maar zeggen dat als je kijkt hoe dat proces loopt en als dit rijtje daar dan de uitkomst van is, dat dat voor S niet een heel gek rijtje is. En dat ik veel meer de reflex heb van wat een raar rijtje. Dat wou ik zeggen | Attributie | contrast | Opnieuw een rechtvaardiging van een eerder gemaakt attributie, alleen in andere woorden, die opnieuw niet getoetst wordt. |
| Tj: Dus jij hebt een ander beeld bij risico dan dat nu | | contrast | |
| U: kennelijk | | script | |
| Tj: hier ja | | | |
| S: maar je zegt 't je zegt iets anders, net | | contrast | |
| U: namelijk? | | | Dit wekt de suggestie van: 'dat zie ik toch anders'. De ander interpreteert dit ook als zodanig, want begint met 'nou, wat je net zei' als tegenstelling op 'namelijk' |
| S: nou, wat je nu, wat je net zei. je je van ja Je bent een gesprek met je in je eentje aan het voeren. | | Vocalisatie Levendig | Beginnen met 'wat je net zei' suggereert feitelijkheid. Daarna volgt citaat, dat nog hergeformuleerd wordt naar wat de ander precies zei 'met je' wordt 'in je' |
| U: ja was een beetje on uh (.) genuanceerd uitgedrukt, maar daar bedoel ik mee te zeggen | | Script 3 delen | Er komt nu een excuus over de vorm, (3 delen, zonder het eerste deel) maar de inhoud blijft over-eind. |
| S: dus 't ge Dat dit zijn allemaal van die dynamieken die wij heel sterk hebben. En dat ik met dit thema en misschien sowieso als voorzitter, maar zeker met dit thema. Ik had het ook voorbereid. Waarin ik jullie uitleg welke keuzes ik heb gemaakt. uhm uhm maar het gaat erover. Je zou | Evaluatie Pleidooi Attributie Evaluatie | Extreem contrast contrast | In eerste instantie wordt er nu gesproken in de meta-positie (over het gesprek en de daarin heersende dynamiek). Vervolgens wordt rekenschap gegeven van hoe hij zichzelf m.b.t. dit thema heeft opgesteld. Hiermee geeft hij een verklaring voor zijn |

| | | | |
|--|------------|------------------------------|--|
| ook kunnen zeggen. Ik leg uit, maar ik word niet bevraagd op wat ik uitleg. | | | dominantie en schrijft deze toe aan het feit dat hij het heeft voorbereid en de anderen niet. Dit leidt hij af uit het feit dat hij door de anderen niet bevraagd wordt op zijn keuzes. Dit is een evaluatie getoetst binnen zijn eigen logica. |
| U: ja, precies en daarom zeg ik het is geen verwijt | | | |
| S: die die die dynamiek die hebben wij heel vaak, ook als iemand anders iets uitlegt. | Evaluatie | Extreem script | Deze evaluatie wordt eenzijdig gebracht. |
| J: dat zei U overigens ook, maar in tweede instantie | Evaluatie | contrast | Bovenstaande evaluatie wordt opgevat als een verwijt aan U en dit moet worden hersteld. |
| S: ja dus de dat bevestigt dus dat ons over Wat mij betreft en dat ervaar ik voel ik zelf ook heel vaak en dat doe ik zelf ben ik zeker uh uh schuldig aan, maar dat we, dat we snel in zo'n oordeel of schijnbaar concept in plaats zegt goh: voor mij is gaat risico over een heel ander rijtje. | Attributie | Categorie Vocalisatie | Met deze attributie gaat de redentatie verder over de contraproductieve dynamiek die de spreker ervaart. Door zichzelf te framen als onderdeel van de categorie schuldigen, moeten er meer schuldigen zijn binnen het MT. Dat is een niet-getoetste evaluatie van het MT. |

Omdat in dit fragment de verwijten expliciet plaatsvinden, wordt zichtbaar op welke manier de ingezette discursieve middelen en strategieën daar een bijdrage aan leveren en hoe de ander zich daartegen verdedigt. Het fragment is illustratief voor de kracht van een attributie: de ander kan immers niet op alle onderdelen tegelijk reageren.

Er gebeurt hier nog iets opmerkelijks. In de eerste beurten van dit discours schrijven de gesprekspartners de herkomst van het rijtje over risico toe aan elkaar. Feitelijk gezien kan dit niet, omdat het rijtje door de onderzoeker is afgeleid uit de fragmenten die pas in het terugkoppelingsgesprek zijn gepresenteerd. Het rijtje is dus een interpretatie van de onderzoeker. In dit gesprek wordt het lijstje gebruikt om iets anders uit te vechten, namelijk dat de een de ander als belemmerend heeft ervaren in dat specifieke overleg. Dit is illustratief voor het discursieve perspectief waarin gezegd wordt dat categorieën in het gesprek worden geconstrueerd en niet zozeer vooraf bekend zijn. Het gebruik van het rijtje illustreert hier dus het gegeven dat mensen interactionele concepten construeren in het gesprek.

In dat specifieke overleg ontstaan dus aannames over elkaar, die enerzijds als belemmerend worden ervaren en anderzijds niet op hun validiteit getoetst kunnen worden. U ervaart de directeur als dominant en de directeur ervaart het MT als onvoldoende voorbereid en onvoldoende meedenkend. Het effect daarvan is dat de directeur het idee heeft nog meer tekst nodig te hebben om uit te leggen wat goed is voor de personeelsplanning, en dat de anderen hem daarom als nog dominanter ervaren; een self-fulfilling prophecy. Dit maakt dat er geen klimaat ontstaat om elkaars

concepten in alle openheid te onderzoeken en dat er niet geleerd kan worden. Argyris noemt deze systemische effecten Organizational defensive routines (zie 4.3). Zelfs in fragment 7.4.25, waarin weliswaar de concepten op tafel komen, is de manier waarop dat gebeurt nog steeds leerbelemmerend, omdat de logica achter de gehanteerde concepten afgeschermd blijft. Vragen als: 'Wat maakt dat de directeur als dominant wordt ervaren?' en 'Wat maakt het logisch dat de rest als niet goed genoeg voorbereid wordt ervaren?' worden niet besproken in dit fragment. Die vragen onderzoeken wat mensen zien en ordenen waardoor ze komen tot het concept dat ze hanteren in het gesprek. Voor dit MT zou dat de volgende stap kunnen zijn: het achterhalen van de logica van de concepten van de ander.

7.5 Organisatie 1 slot

In de analyses van organisatie 1 valt een aantal zaken op die ik hieronder kort toelicht.

Interactioneel vaardig

De deelnemers laten zien dat ze goed in staat zijn hun interactionele problemen op te lossen. Ze weten feilloos diverse retorische technieken in te zetten om gedaan te krijgen wat ze willen. Vaak zijn ze zich hier niet van bewust. Hun kennis erover bevindt zich op het niveau van ‘tacit knowledge’. Daar zit hem ook het gevaar. Hun ‘discursieve strategieën’ zijn zo geïnternaliseerd dat ze er op een bewust niveau niet goed op kunnen reflecteren. Het gevolg hiervan is dat de onderliggende cognitieve concepten over het onderwerp, de ander en het gesprek onvoldoende zichtbaar worden. Vooral bij complexe en beladen onderwerpen kan dit problematisch worden. Immers is het bij die onderwerpen zo belangrijk de van elkaar verschillende vooronderstellingen onderzoekbaar op tafel te krijgen.

Cognitief vaardig

Opvallend is dat deelnemers op een cognitief niveau weten wat ze moeten doen om een gesprek constructief te maken. Dit blijkt onder andere uit hun adviezen aan Y in de XY-case. In de complexiteit van de praktijk echter zijn ze zich onvoldoende bewust dat wat ze zelf doen hiermee in tegenspraak is. Van dit niet-bewustzijn zijn ze zich ook onvoldoende bewust. Maar zelfs als de deelnemers als gevolg van de uitlegssessies zich van dat laatste bewuster worden, maken zij in de gesprekken over beladen of complexe onderwerpen daar geen gebruik van. Dit zou te maken kunnen hebben met de moeilijkheid om dit eenzijdig te doen. Als de spreker eenzijdig zijn concept ter discussie stelt, loopt hij het risico dat de ander zijn eigen concept nog steeds verborgen houdt. Zo lang mensen zich voornamelijk richten op het interactioneel zo effectief mogelijk zijn, conflicteert dat met wederzijds leren. Immers is het niet aannemelijk dat in het gesprek geconstrueerde interactionele concepten ten behoeve van het oplossen van interactionele problemen tegelijkertijd congruent zijn met de onderliggende cognitieve concepten. Een voorbeeld hiervan is fragment 7.4.25 waarin de gesprekspartners in het ontrafelen van de vooronderstellingen die in het gesprek in 7.4.1 en 7.4.2 een rol hebben gespeeld vooral bezig zijn rekenschap te geven van hun vooronderstellingen. De inhoud ervan onderzoeken zij niet. Hierbij is ‘rekenschap geven’ het interactionele probleem.

De deelnemers zijn allen adviseur. Het geven van praktisch bruikbaar advies is onderdeel van hun beroepspraktijk. Het is daarbij aannemelijk dat hun adviezen gebaseerd zijn op ervaring. Des te opmerkelijker is het dat zij het advies dat zij geven om effectief te zijn niet gebruiken in de manier waarop ze zelf het gesprek voeren. Een van de adviseurs typeerde dit na de laatste sessie en in reflectie op de feedback die zij hadden gekregen van mij als “*Het lek bij de loodgieter.*” Dit heeft,

mijns inziens, niet te maken met dat ze moedwillig ingaan tegen hetgeen ze effectief achten, maar daar juist te onbewust van zijn, waardoor ze onvoldoende in de gaten hebben dat ze zelf anders handelen dan dat ze anderen adviseren.

Hoge abstractie

In deze organisatie heeft men de neiging om op een hoog abstractieniveau met elkaar te praten, waarop niemand ingrijpt. Niemand zegt een keer iets als: kun je dit kwantificeren? Kennelijk is dat niet waar het hierom gaat. Het lijkt bij de geanalyseerde onderwerpen meer te gaan om wat de spreker wil bereiken bij de ontvanger dan dat hij inhoudelijk iets wil bespreken. Het gegeven bijvoorbeeld dat de directeur zijn betoog blijft volhouden over de versnelde vaste aanstelling en daarin geen enkel compromis sluit, is hier een illustratie van. Wellicht dat de anderen hieruit afleiden hoe belangrijk het is voor de directeur en dit gegeven gebruiken in hun afweging om wel of niet in te stemmen. Het gesprek gaat dan niet over het aftasten van de inhoud, maar over het aftasten van hoe overtuigd iemand is van zijn positie. Als MT-leden op basis van het gesprek vaststellen dat de directeur erg overtuigd is, hebben zij kennelijk genoeg vertrouwen om zonder openlijke inhoudelijke afweging in te stemmen. Als de directeur dit aanvoelt – en dat doet hij, heeft hij mij in een gesprek achteraf verteld – dan kan hij daar impliciet gebruik van maken. Deze manier van besluitvorming is daarmee heel indirect en ook heel systemisch. Tegelijkertijd is het voor de directeur gevaarlijk op het moment dat MT-leden instemmen zonder het inhoudelijk eens te zijn, want dat kan hun houding in een volgend gesprek mogelijk beïnvloeden. Dat kan de reden zijn geweest dat de directeur nadat hij instemming had van iedereen nog in drie erop volgende beurten bezig is geweest met overtuigen.

Leren van dit onderzoek

De MT-leden laten zien te kunnen reflecteren op hun eigen gespreksvoering. Dit wordt zowel zichtbaar in de XY-case en de twee-kolommen casus als in de natural talk gesprekken. De XY-case is hierin het minst effectief. Wellicht dat dat komt omdat het niet een gesprek betreft uit de eigen context. Zodra de deelnemers hun eigen contraproductieve gespreksvoering onder ogen krijgen ervaren ze dat als confronterend. Hierbij helpt het hen als mijn interpretatie als onderzoeker van hun teksten zoveel mogelijk op de achtergrond blijft en dat hun teksten en bijbehorende effecten voor zichzelf spreken. Als ik bijvoorbeeld hun uitingen als ineffectieve abstracties kwalificeer, is dat voor een aantal lastiger te accepteren dan als ik hen het effect van een razendsnelle herformulering laat zien. Hoe dichter men op de eigen tekst kan zitten, hoe gemakkelijker de confrontatie wordt, is mijn inschatting.

Het loont de moeite de deelabstracties te onderzoeken als uitdrukkingen van een groter geheel in plaats van onderdeel van een groter geheel (zie ik ook 10.5 over generaliseerbaarheid). Zowel het concept van de directeur over het versnelde vaste contract als de norm van MT-lid U over onnodig risico blijken veel omvattender dan de concrete begrippen waarin ze gereduceerd worden binnen het gesprek. Sterker

nog: in het gesprek fungeren de begrippen als interactionele concepten, die in eerste plaats een performatieve functie hebben in het gesprek in plaats van een onderzoekende functie. Toch kunnen de interactionele concepten wel degelijk fungeren als vertrekpunt van onderzoek, alleen dat gebeurt hier niet. Als de directeur bijvoorbeeld aangeeft dat Niels een afmaker is, dan veronderstelt dat een positieve eigenschap. Anderen zouden de directeur hierop kunnen bevragen, zowel met betrekking tot zijn evaluatie van Niels (op basis waarvan kwalificeert hij Niels als een afmaker?) als hoe belangrijk het is voor OWijs om afmakers in dienst te hebben. Door het begrip 'afmaker' te onderzoeken kan er meer duidelijk worden over hoe de directeur aankijkt tegen effectieve werknemers in relatie tot wat OWijs nodig heeft. Daarnaast kan meer duidelijk worden hoe hij aankijkt tegen de rest van het MT, wetende dat het kwalificeren van Niels als een afmaker interactioneel effectief is.

Bij het MT in organisatie 1 zou het expliciet maken van wat er door anderen uit elkaars uitingen wordt afgeleid het begin kunnen zijn van een meer onderzoekend gesprek, waarin de gesloten redeneringen geopend worden. De ladder of inference⁵⁶ zou hierbij kunnen helpen (Argyris et al., 1985; Senge, 1990; Senge et al., 1994).

⁵⁶ Door actief de ladder of inference in te zetten, leggen mensen bloot welke gevolgtrekkingen ze maken op basis van hun waarnemen. Zie ook voetnoot 77

8 Organisatie 2

8.1 Inleiding

In casestudie onderzoek draagt het gebruik van meerdere bronnen bij aan de verhoging van de validiteit (Yin, 2014). In organisatie 1 heb ik aan de hand van 25 fragmenten laten zien hoe de manier van communiceren aan de ene kant helpt om het interactionele probleem van de spreker op te lossen en aan de ander kant elkaar belemmert het eigen referentiekader te toetsen of te onderzoeken, waardoor ze in het gesprek niet kunnen leren op het tweede en derde niveau. In situaties van beladen of complexe onderwerpen kan dit leiden tot contraproductieve uitkomsten. Ofschoon de gesprekspartners en de besproken onderwerpen van organisatie 2 volledig verschilden van die van organisatie 1, vertoonde de manier van communiceren grote overeenkomsten met elkaar.

In de analyse van de gesprekken van organisatie 2 leg ik andere accenten dan die van organisatie 1. Ik laat bijvoorbeeld zien dat de het gebruik van normen de gesprekspartners belemmert het eigen perspectief op het onderwerp vrij te onderzoeken omdat de geldigheid van de normen niet gemakkelijk ter discussie kan worden gesteld.

In organisatie 2 heb ik met drie MT-leden (de bestuurder en twee rectoren⁵⁷) individueel teruggekoppeld. De vooronderstellingen die zij hebben over elkaar in relatie tot het gespreksonderwerp dragen als zodanig bij in de systemische analyse van de gesprekken. Als de bestuurder bijvoorbeeld een van de rectoren frame als afkerig van ICT, maakt dat inzichtelijk waarom hij betreffende rector niet verder bevraagt op diens aarzeling ten aanzien van de ICT-investering.

Hieronder volgt een korte beschrijving van de context en de dataverzameling van organisatie 2.

In de tweede casus wordt onderzoek gedaan bij Stichting Voortgezet Onderwijs Dunsdam⁵⁸ (SVOD) waarin zes scholen zijn verenigd. Deze stichting wordt bestuurd door een bestuurder, die tevens voorzitter is van het MT. Dit MT bestaat uit een bestuurder, vijf rectoren⁵⁹, een bestuursmedewerker en een hoofd HR. Allen werken mee aan dit onderzoek. De zes scholen hebben hun eigen begroting en zijn beleidsmatig relatief autonoom. Op een aantal bedrijfsmatige onderdelen (bijvoorbeeld ICT) wordt er samengewerkt. Daarnaast is er een beleidsnotitie (kaderbrief) die de gezamenlijke ambities van de scholen vertegenwoordigt. Deze notitie komt terug in het 7.4.2.

⁵⁷ Omdat in betreffende fragmenten deze drie de belangrijkste sprekers waren, heb ik alleen met hen het terugkoppelingsgesprek gedaan.

⁵⁸ Om privacy redenen is dit een fictieve naam.

⁵⁹ Ten tijde van dit onderzoek is een van de vijf rectoren ook interim-rector op de zesde school.

De dataverzameling van deze casus bestond uit de volgende onderdelen⁶⁰:

1. Uitlegssessie 1 en XY-case.
2. Geluidsopname van MT-overleg 1. Hier is een transcriptie van gemaakt en deze is deels geanalyseerd.
3. Uitlegssessie 2 en twee kolommen casus. Van het gesprek hierover is ook een geluidsopname gemaakt en daarvan een transcriptie. Eén individuele casus is plenair nabesproken.
4. Geluidsopnamen van MT-overleg 2. Van een deel hiervan is een transcriptie gemaakt en geanalyseerd.
5. Terugkoppelmoment. Aan drie leden (bestuurder en twee directeuren) is afzonderlijk een aantal fragmenten teruggekoppeld. Hierin heeft heb ik als onderzoeker aanvullende vragen kunnen stellen over in het gesprek spelende vooronderstellingen en heb ik mijn analyse van het effect van de leerbelemmeringen kunnen toetsen bij de MT-leden. Daarnaast hebben de MT-leden in die terugkoppeling de mogelijkheid gekregen te reageren.

In dit hoofdstuk worden korte samenvattingen gegeven van de XY-case (8.2) en twee kolommen casus (8.3). De uitgebreide analyse van de casussen zijn opgenomen in bijlage 5. Hierin komt ook materiaal terug uit de feedback gesprekken daarover. Vervolgens worden in 8.4 de transcripties van een aantal overleggen geanalyseerd op de erin gehanteerde leerbelemmeringen en bijbehorende effecten. In 8.5 wordt een korte slotbeschouwing gegeven.

⁶⁰ Omdat de dataverzameling van de verschillende organisaties grotendeels met elkaar overeenkomst, zal ik de onderdelen hier slechts kort noemen en alleen toelichten waar het afwijkt van organisatie 1.

8.2 XY-case 2

Zoals bij organisatie 1 hebben de deelnemers de XY-case vooraf gekregen. Deze hebben zij uitgewerkt teruggestuurd naar de onderzoeker, zodat de analyse ervan gebruikt kon worden in de eerste uitlegssessie

Omdat de uitkomst van de analyse van de XY-case in organisatie 2 overeenkomt met die van organisatie 1 noem ik in deze paragraaf alleen kort de conclusie en verwijs voor de volledige analyse naar bijlage 5.

Zonder uitzondering hanteren de deelnemers een Model I theory-in-use. Dit komt vooral tot uitdrukking in hun analyse van het gesprek van Y met X en in hun eigen gesprek met Y. De deelnemers zijn het met elkaar eens als het gaat over wat zij ineffectief en effectief achten in de communicatie van Y. In hun communicatie met Y volgen de deelnemers over het algemeen hun eigen advies niet op. Dit laat zien dat zij zich onvoldoende bewust zijn van hun eigen paradox tussen denken en handelen. Daarnaast hanteren ze vooronderstellingen en oordelen over Y en het gespreksonderwerp, die zij in het gesprek niet toetsen. Bijvoorbeeld: “Met een wedervraag hoef ik niet meteen te zeggen dat ik zijn vragen niet goed vond.”

De XY-case maakt duidelijk dat de deelnemers zeer vaardig zijn in het inschatten van de effectiviteit van een gesprek, ook al is er weinig informatie voorhanden. Zij vullen zaken in op basis van hun eigen culturele achtergrond, waarin dit soort gesprekken vaker voorkomt. Zij zijn zich hiervan echter onvoldoende bewust en beschouwen hun eigen waarnemingen hierin als objectief en voor de hand liggend. Zij komen onafhankelijk van elkaar tot eenzelfde soort conclusie als het gaat over de effectiviteit van de gespreksvoering van Y. Er is niemand die tot de tegenovergestelde conclusie komt. Dat maakt aannemelijk dat zij allen uit eenzelfde culturele achtergrond putten bij de beschouwing van een gesprek als dit.

8.3 Twee-kolommen casus 2

In deze paragraaf wordt de uitkomst van de analyse van de twee-kolommen casussen gepresenteerd. Omdat de manier waarop de deelnemers het gesprek binnen de casus vormgeven overeenkomt met die in organisatie 1, worden in deze paragraaf alleen de bevindingen opgeschreven. De volledige analyse met bijbehorende kolommen casussen is terug te vinden in bijlage 5. De originele opdracht is te vinden in bijlage 2.

De twee-kolommen casussen waren onderdeel van de tweede uitlegssessie om deelnemers bewuster te maken van hun manier van communiceren om te kunnen toetsen of het onbepaaldheidsprincipe een belemmerende rol heeft gespeeld in het onderzoek.

Bij alle casussen hanteerden de deelnemers een Model I theory-in-use.

Aanwijzingen⁶¹ voor deze theory-in-use vinden we terug in:

1. de linkerkolom waarin aannames over de ander te vinden zijn die niet openlijk worden getoetst;
2. het gebruik van gesloten redeneringen⁶² die voor de ander niet-onderzoekbaar worden geformuleerd;
3. het herhalen van de dezelfde argumenten of soortgelijke argumenten gericht op overtuigen in plaats van onderzoeken;
4. het niet-onderzoeken van de logica van de ander.

Het effect van een theory-in-use zoals hierboven beschreven is dat de casussen eindigen in:

1. *Tegenover elkaar staan van posities.* Men was het niet eens en is dat nog steeds niet. Dit betekent niet dat de spreker niet zijn doel realiseert op de korte termijn.
2. *Uitstel.* Er moet in de toekomst opnieuw over het onderwerp gepraat gaan worden in de hoop dat er in de tussentijd is nagedacht en er inzicht of meer duidelijkheid is gekomen.

Moeilijke gesprekken

Bij geen van de deelnemers wijzigt in de twee kolommen casus hun concept over het vraagstuk of over de ander. Bij de meeste casussen wijzigt ook het concept van de ander niet. Daar waar het concept van de ander overeenkomt met dat van de deelnemer valt niet af te leiden dat dit het gevolg is van het gesprek dat zij met elkaar voeren.

Dat het voor de deelnemers moeilijk is in het casusgesprek wederzijds te leren volgt op een bepaalde manier ook uit de hoedanigheid van de opdracht. Van de

⁶¹ In bijlage 5 worden hier van alle casussen voorbeelden gegeven.

⁶² Zie voor uitleg hierover 7.4 en 10.2.1

deelnemer werd gevraagd om zich een moeilijk gesprek voor te stellen. Bij een moeilijk gesprek is het de verwachting dat de schrijver er niet goed uit zal komen. Deze tweekolommen casus is daarmee illustratief voor het gegeven dat er een categorie gesprekken is waarin MT-leden moeite hebben om deze 'lerend' te voeren. Daarmee is deze opdracht eerder geschikt om deelnemers iets te leren over een effectieve gespreksvoering dan om hen te analyseren met betrekking tot hun theory-in-use. Een van de tweekolommen casussen is plenair teruggekoppeld in het MT. De casus ging over een onlangs gevoerd gesprek waar diezelfde dag een vervolg op zou komen. Betreffende rector heeft na dit gesprek laten weten dat de plenaire bespreking van zijn casus heeft geholpen in het constructiever vormgeven van het vervolgesprek in zijn school.

8.4 Natural talk organisatie 2

In deze paragraaf wordt een aantal fragmenten gepresenteerd uit de overleggen van organisatie 2. Deze fragmenten worden geanalyseerd op dezelfde manier als in 7.4. Bij organisatie 2 is een individuele terugkoppeling met drie MT-leden geweest (de bestuurder, rector B en rector N). Ik kies ervoor de terugkoppeling meteen bij de analyse te vermelden daar waar hij relevant is met betrekking tot de leerbelemmeringen. Het criterium hierbij is dat wat men in de terugkoppeling zegt óf bijdraagt aan inzicht in de onderliggende vooronderstellingen die in het gesprek een rol spelen óf opnieuw illustreert dat er sprake is van leerbelemmeringen. Daarnaast geeft de terugkoppeling inzicht in hoeverre men zich al bewust is van de eigen gespreksvoering en hoezeer men zichzelf daarin als handelingsverlegen ervaart. Dat wat in de terugkoppeling wordt gezegd is cursief weergegeven.

Voor de detail met betrekking tot de analyse evenals de leeswijzer, verwijs ik naar 6.2 en 7.4.

In organisatie 2 zijn over een periode van vijf maanden geluidsopnamen gemaakt van drie overleggen. Van deze opnamen zijn transcripties gemaakt en een deel van die transcripties is geanalyseerd.

De geanalyseerde fragmenten betreffen drie onderwerpen die elk in een aparte sub paragraaf worden gepresenteerd. In elke paragraaf wordt een ander aspect van de leerbelemmeringen bestudeerd samen met het effect ervan op de uitkomst van het gesprek en eventueel volgende gesprekken:

- 8.4.1. *Het effect van abstracties bij een complex onderwerp.* Het gesprek in deze paragraaf gaat over de problemen bij school Y. Rector B – die in school Y een interim functie vervult – vertelt op een hoog abstractie niveau over de toestand van school Y. Rector N stelt de levensvatbaarheid van de school ter discussie. De bestuurder wil die discussie niet voeren en probeert N zo min mogelijk podium te geven. N laat zich daardoor niet weerhouden en komt er telkens op terug. In de terugkoppeling wordt duidelijk dat vooronderstellingen over elkaar, het onderwerp en de manier waarop de ander het gesprek voert veel invloed hebben gehad op het verloop van het gesprek. In de terugkoppeling kunnen zij daar goed op reflecteren.
- 8.4.2. *Het effect van de inzet van verschillende normen.* In deze paragraaf gaat het gesprek over de kaderbrief (beleidsplan) waarin een forse gezamenlijk investering in ICT is opgenomen. Rector B vindt dit veel te snel gaan en geeft tegengas. Hierin staat hij alleen. Het gesprek dat hierover ontstaat gaat nauwelijks over de inhoud van het onderwerp ICT, maar veel meer over zaken als wat er qua ICT-ontwikkeling in Nederland normaal is, wat er eerder over ICT is afgesproken en hoe zoiets in de eigen school van rector B gerechtvaardigd kan worden. In eerdere voor B onbevredigende gesprekken over ICT zijn vooronderstellingen over elkaar opgebouwd die in dit gesprek opnieuw een

sturend effect hebben. In het gesprek oriënteren gesprekspartners zich met hun uitingen naar gemeenschappelijk aanvaarde normen. Dat maakt het moeilijk een onderzoekend gesprek te voeren over dit onderwerp. Dat lukt hen ook niet. Daarmee draagt het gesprek alleen maar bij aan een bevestiging van de reeds bestaande vooronderstellingen. In de terugkoppeling wordt dit mechanisme door de betrokkenen eenvoudig herkend.

- 8.4.3 *Het effect van een concept dat bij voorbaat vast ligt.* In dit gesprek communiceert de voorzitter vooraf aan de bespreking over een voorstel over regeling X nadrukkelijk zijn oordeel erover. Opmerkelijk is het dat niemand daar bezwaar tegen maakt en dat iedereen vervolgens het gesprek erover voert alsof het oordeel van de bestuurder vooraf niet bekend is gemaakt.

In de fragmenten in deze paragraaf komen dezelfde soort leerbelemmeringen tot uitdrukking met dezelfde soort effecten als in organisatie 1. De verschillen met organisatie 1 zijn voornamelijk situationeel. De context is immers anders en dus ook de inhoud van de gesprekken die binnen die context gevoerd worden. In 8.4 kies ik ervoor om andere aspecten dan in 7.4 nadrukkelijker te volgen en te bestuderen. In 8.4.1 bijvoorbeeld blijkt dat de productiviteit van het gesprek over een complex onderwerp van meet af aan sterk beïnvloed werd door de vooronderstellingen die men had over elkaar, opgebouwd in eerdere gesprekken.

8.4.1 Het effect van abstracties bij een complex onderwerp

In deze paragraaf wordt een gesprek over een complex onderwerp geanalyseerd. Er zijn acht fragmenten geanalyseerd, waarvan er zeven uit hetzelfde gesprek komen. Het achtste fragment komt uit een ander overleg een paar maanden later. Het onderwerp betreft de instabiele situatie van een van de zes scholen van de stichting. School Y is klein, de populatie is in een aantal jaren veranderd van autochtoon naar niet-autochtoon en het team van docenten is niet stabiel. De school wordt geleid door twee conrectoren met daarboven de rector (B) van een van de andere scholen als parttime interimmer. School Y staat op de MT-agenda als casus gepresenteerd met als ondertitel: informerend/oriënterend. In deze fragmenten zijn hoofdzakelijk drie MT-leden aan het woord (met hen is ook de terugkoppeling gedaan), te weten Rector B, rector N en bestuurder U, tevens voorzitter van het overleg.

Elk fragment wordt als losstaande tekst geanalyseerd op het gebruik van strategieën, discursieve middelen, leerbelemmeringen en het directe effect in het fragment. De verbindende teksten beschrijven hoe deze manier van communiceren het verschil van onderliggende vooronderstellingen in stand houdt en daarmee het leren van de individuele MT-leden over elkaars referentiekaders belemmert.

Nadat de interim rector B zijn analyse heeft gegeven over school Y brengt N in fragment 8.4.1 voor het eerst zijn bedenkingen naar voren. Hij speculeert over de uitkomst van een continuïteitsonderzoek waaruit wellicht zal blijken dat de levensvatbaarheid van school Y niet groot is. In dit fragment wordt zijn perspectief afgeweerd door bestuurder U.

Fragment 8.4.1 levensvatbaarheid school Y

| transcript | Strategie | Discursief | Toelichting |
|---|----------------------------|--------------------------------------|--|
| N: maar de vraag die voorligt. er is een continuïteitsonderzoek gedaan | | Vraag=concept | |
| B: ja, dus daar zullen we toch ook even op moeten wachten | | script | |
| U: dat dat is d'r uh volgende week | | | |
| N: oké | | | |
| U: dat is nu in de afrondende fase, dat gaat ons (.) niet helemaal helpen bij dit soort vraagstukken. Want die moeten we toch, 't zal, 't zal in kaart brengen wat we eigenlijk al weten. | Evaluatie Evaluatie | Script categorie Script script | 'Dit soort vraagstukken' abstractie U loopt vooruit op de uitkomst van het rapport, concludeert binnen de eigen logica dat die resultaten niet helemaal helpen. De anderen kunnen dit niet vergelijken met hun eigen interpretatie van de uitkomsten van het onderzoek. |
| N: maar stel dat je een eindspelstrategie doet, dus je laat de school uh doodbloeden verder uh dan heb je wel een andere strategie | Evaluatie | Stelling = concept Ret argument | N doet hier een stelling, maar die wordt door U opgevat als concept. U breekt het in de volgende beurt meteen af. De conclusie |

| | | | |
|--|-----------|---|---|
| | | script | (doodbloeden) draagt meer bij aan de relevantie dan de onderliggende premisse (zie paragraaf 3.4). Dat is te zien in de volgende beurt waarin niet gekeken wordt naar waarom N dit ter tafel brengt. |
| U: ja maar dat is nu niet aan de orde. Dat dat rapport is om in kaart te brengen wat moet gebeuren om uh die school gewoon weer levensvatbaar te laten zijn en niet uh het scenario uhm uh af te vinken: 'laten we maar sluiten' | Pleidooi | Script Script Vocalisatie | U kwalificeert de stelling van N als niet passend door het doel van het rapport te formuleren. |
| N: nee je kijkt nou ook naar, wat is het verzorgingsgebied en hoe levensvatbaar is de school op langere termijn | | script | N gaat nu inhoudelijk verder met de discussie en geeft daarmee rekening van het feit dat zijn insteek relevant is. Hij benoemt nu iets van zijn concept waaruit blijkt waarom hij de uitspraak deed over doodbloeden. De onderlinge concepten worden inhoudelijk niet onderzocht, noch het feit waarom ze hier in deze context relevant zouden zijn. |
| U: ja | | | |
| N: en daar kan ook uitkomen | | script | |
| U: maar daar komt uit dat het levensvatbaar is. | Evaluatie | | U breekt N af en laat daarmee opnieuw zien dat zijn ordening niet passend is. Opnieuw gaat U in op de conclusie en niet op onderliggende premisse. |
| B: daar hebben ook naartoe gestuurd, trouwens | Evaluatie | script | |

| leerbelemmeringen | (in)direct effect |
|--|---|
| <p>N probeert hier het onderwerp van levensvatbaarheid ter sprake te brengen. Hij presenteert dit als een 'stel dat'. U onderzoekt niet zijn concept, maar pareert zijn insteek. In U's laatste beurt onderbreekt hij N zelfs al, omdat hij heeft ingevuld wat hij wil gaan zeggen.</p> <p>Terugkoppeling:</p> <p>In de terugkoppeling wordt duidelijk dat beiden hier een onderliggende concept hebben over elkaar en over het onderwerp. U ziet de opmerkingen van N als niet-passend in deze fase, waarin er sprake is van opbouw "ik geef hem geen enkele vloer voor de gedachte dat het ook nog wel eens verkeerd zou kunnen aflopen." N ziet U als iemand die samen wil staan voor het geheel, maar wil dat het gaat zoals hij dat wil. Hij geeft aan dat zijn opmerkingen niet welkom zijn: "er kan ook uitkomen dat het niet levensvatbaar is, maar daar mag het niet op uitkomen dus gaan we het er niet over hebben."</p> | <p>Er vindt op deze manier geen uitwisseling plaats van onderliggende concepten. N heeft het idee dat dit niet bespreekbaar is: <i>'we gaan het er niet over hebben'</i> en voor U passen de opmerkingen van N niet bij de fase van verbetering waarin ze nu zitten: <i>"z'n timing is nu niet opportuun"</i>. Juist omdat er geen uitwisseling plaatsvindt en er geen inzicht ontstaat, blijft het onderwerp terugkomen. N zegt: <i>"En als ik dan een starre houding bemerk, dan zeg ik het gewoon nog een keer. Probeer je uit de tent te lokken."</i> Dit is een single-loop oplossing.</p> |

| | |
|--|--|
| <p>Beiden voeren dus een gesprek met elkaar, wetende dat er geen echt gesprek kan ontstaan omdat hun verschillende ideeën niet verenigbaar zijn op dit moment. Toch voeren ze dat gesprek met elkaar en brengen het ongemak erover niet ter sprake. Argyris (1990) noemt dit organizational defensive routines. N ervaart het als: <i>“Het wordt aangehoord, maar er wordt niet echt geluisterd”</i></p> | |
|--|--|

Het fragment 8.4.1 levert niets productiefs op voor de gesprekspartners. In de terugkoppeling kost het mij als onderzoeker geen enkele moeite hen het contraproductieve effect hiervan te laten zien. Beiden zeggen U en N dat dit niet wenselijk is en beiden herkennen hun eigen contraproductieve inbreng. Hierin speelt een aantal vooronderstellingen over elkaar een rol die breder geldig zijn dan dit gesprek, bleek uit de terugkoppeling:

U: *“Soms vind ik het dat het niet het moment is om dat nu op dit moment in die context als belangrijke vraag naar voren te halen. En het mij niet lukt om met die vraag iets zinnigs te doen.”*

N: *“Je moet wel horen even wat ik nu zeg want over een half jaar vind jij dit ook, maar je bent er zelf nog niet [onduidelijk] Dat klinkt echt heel erg arrogant en zo bedoel ik het niet. Maar toch ervaar ik het wel altijd op zo’n moment. Als je nu luistert dan hebben we een goed gesprek.”*

Dat betekent ook dat de systemische effecten van die vooronderstellingen groter zijn dan dit gesprek. N zegt: *“dit is wel illustratief voor hoe we met elkaar omgaan in het MT”*. Op de vraag of dit bespreekbaar is in het MT zegt N: *“moeilijk, als er spanning op komt, duikt U in de macht. Goed voorbeeld was vorig jaar [geeft voorbeeld] En als je dat maar vaak genoeg doet, creëer je niet een sfeer van dat we zeggen: hè laten we even een time-out doen, wat gebeurt hier nu, uh dan laat je het gebeuren.”* Dit is een vooronderstelling van N, die makkelijk kan resulteren in een self-fulfilling prophecy. Want hoe maak je zoiets bespreekbaar zonder dat de ander zich gaat verdedigen en daarmee de vooronderstelling bevestigt. Dit past ook bij wat David (2015) een dilemma van macht noemt: “zonder eigenbelang geen machtsbehoud” (p. 18). N past dit gegeven toe in omgekeerde vorm. Door de bestuurder ‘duiken in de macht’ te verwijten, verwijt hij hem tevens zijn eigenbelang te dienen. Dat laatste is precies wat de bestuurder discursief gezien probeert te vermijden.

Fragment 8.4.1 bevestigt dus alleen maar wat men al over elkaar dacht, blijkt uit de terugkoppeling. Een opmerking van de voorzitter als: “Ik leid uit jouw opmerkingen af dat je graag een gesprek voert over de levensvatbaarheid van school Y. Dat vind ik goed, alleen niet nu. Ik zal het op ander moment agenderen, namelijk...” zou N wellicht meer duidelijkheid hebben gegeven.

De bestuurder had ook open inhoudelijke vragen kunnen stellen aan N. Datzelfde geldt ook voor N. Toch is het stellen van open vragen niet altijd effectief. Zeker niet als er al een zekere spanning op het gesprek staat. Dit wordt duidelijk in fragment 8.4.3 waarin een onderzoekende vraag wordt gesteld over een uitspraak van rector B in fragment 8.4.2 een minuut eerder. De rector geeft echter geen antwoord op de

vraag en ook niet op de erop volgende vaststelling over ‘meer mankracht’. Hij geeft zijn eigen analyse.

Fragment 8.4.2 + fragment 8.4.3 inhoudelijke vragen zonder antwoord

Fragment 8.4.2

| transcript | Strategie | Discursief | Toelichting |
|---|------------------------|---------------------------------|--|
| B: nou goed dus we hebben, in mijn ogen, iets te naïef gedacht: met twee sterke correctoren en uh de kracht van school X ⁶³ erbij komt dat wel goed. | Evaluatie Evaluatie | Rekenschap script footing | Hoog abstract geformuleerd. Geen duidelijkheid over woorden als naïviteit, kracht en goed. |

Fragment 8.4.3

| transcript | Strategie | Discursief | Toelichting |
|--|---|---|---|
| H: maar B welke naïviteit wellicht onderken je nu? | | | Dit lijkt een onderzoekende vraag. B vat hem echter niet zo op en antwoordt ontwijkend. |
| B: nou uh dat de dat de schoolcultuur zodanig uhm uhm is dat het gewoon echt niet veilig was. Iedereen leeft nog met dat incident van anderhalf jaar geleden, [uitleg over dat incident (TdB)]. Alle incidenten die zich dit jaar hebben voorgedaan, zelfs die vlak voor de kerstvakantie heeft de pers niet gehaald. Dus dat is dat is echt knap van ons. Dat we dat uh | Evaluatie(i) Evaluatie(t) Evaluatie | Script Extreem Extreem Categorie Script | Heeft B nu naïef gedacht dat schoolcultuur veilig genoeg was en blijkt dat niet zo te zijn? In de volgende beurt zegt hij dat veiligheid weer terugkomt. Dus om welke naïviteit gaat het dan? Dat wordt niet duidelijk en niemand vraagt daar naar. |
| U: heel goed | Evaluatie | | |
| B: dus dus de beeldvorming dat het een veilige school is, komt langzaam terug, dat zeggen ouders ook. Maar het komt te voet, het gaat te paard. Dat paard is al heel lang heel lang doorgelopen hoor, dus voordat we dat weer terug hebben. Dan uh zijn we nog wel even bezig. Dus d'r moet meer menskracht op om dat te realiseren. | Evaluatie Evaluatie Evaluatie Attributie | Script Script Vaagheid extreem Script Ret argument Ret argument | Alles wat B zegt is getoetst binnen de eigen logica. Om precies te weten wat B bedoelt, zouden mensen door B's ogen moeten kunnen kijken. |
| H: Dat is je directe vraag? | | | Dit is een gesloten vraag maar ook daar komt geen antwoord op van B |
| B: en op het moment dat het gaat om wat er uit dat rapport komt straks. De mavo-havo route zal wezenlijk van belang zijn. [stukje weggelaten omwille van privacy] En je hebt heel duidelijk een bepaald soort context nodig om zo'n mavo bestaansrecht te geven Ik denk dat eruit komt dat wij hier alleen maar, dat we ook een | Pleidooi Pleidooi Evaluatie | script Rekenschap Extreem abstract | B geeft hier een antwoord waar H uit zou moeten afleiden of er meer menskracht nodig is of niet. H vraagt echter niet meer om verduidelijking. |

⁶³ school X is de school van rector B

| | | | |
|---|--|--------------|--|
| havo-instroom nodig hebben, anders loopt die school leeg. | | Ret argument | |
|---|--|--------------|--|

| leerbelemmeringen | (in)direct effect |
|---|--|
| <p>B geeft hier antwoord (ofschoon het geen antwoord is op de vraag) en zijn betoog is opgebouwd uit vele voor de ander niet-toetsbaar of -onderzoekbare evaluaties en attributies vormgegeven met diverse retorische middelen. Dit worden gesloten redeneringen genoemd (zie 7.4) De anderen kunnen dit alleen maar aanhoren. Omdat zij niet zien wat de rector ziet, kunnen zij hun eigen concept niet met dat van hem vergelijken. En dat wat zij aan concept opbouwen over de situatie is alleen maar gestoeld op de analyse van de rector op een hoog abstractieniveau.</p> <p>terugkoppeling</p> <p>Dit blijkt ook uit de terugkoppeling. N zegt: <i>“B heeft helemaal geen hulpvraag. Hij moet een hulpvraag acteren terwijl die die helemaal niet heeft. Heeft het eigenlijk al lang bedacht, komt helemaal goed.”</i> Dit wordt erkend door B zelf: <i>“ik ga gewoon drammen ... alsof ik m'n strategie al heb bepaald en dan gaan we dat doen of zo, ja. Verbaast mij ook”</i></p> <p>B ziet in retrospectief zijn eigen contraproductieve aanpak en kwalificeert dat als drammen. Tegelijkertijd geeft hij aan dat het hem verbaast. Hij was zich in het gesprek onvoldoende bewust van het feit dat hij dit aan het doen was. Sterker nog hij zag ook de vraag van H als een niet-onderzoekende vraag: <i>“H stelt een hele mooie vraag: welke naïviteit is dat nou? Maar ik hoor waarschijnlijk: het is naïef om die school in de lucht te houden”</i>. Het leren van B wordt hier belemmerd doordat hij de vraag percipieert in het licht van mogelijke (onwenselijke) acties (zie 3.3).</p> | <p>In het verdere verloop van dit gesprek worden nauwelijks nog onderzoekende vragen gesteld (slechts nog eentje in fragment 8.4.6). De vragensteller krijgt hier geen antwoord op zijn vraag, maar doet geen nieuwe poging om wel een antwoord te krijgen. In het licht van wat N zegt is dit te begrijpen. Wat er met deze school moet gaan gebeuren op korte termijn ligt al vast en dit gesprek dient alleen ter legitimering. B zegt daarover in de terugkoppeling: <i>“waarom gaan we dat dan daar aan tafel bespreken als ze toch niet mogen meedenken? Om ons in te dekken natuurlijk. Misschien is het wel angst. Dat we straks kunnen zeggen. We hebben het met zijn allen besloten.”</i></p> <p><i>“ik vraag ze niet werkelijk om mee te denken.”</i></p> |

*Deze opmerking van B is typerend in deze gesprekken. De gesprekken dienen dus niet alleen om de anderen inhoudelijk ergens over te informeren, maar ook om legitimering te krijgen voor het gehanteerde beleid. Hieruit kan worden afgeleid dat wanneer mensen niet meer reageren ze het er voldoende mee eens zijn om er verantwoording over te nemen.

Omdat de gesprekspartners in 8.4.3 geen onderzoekend gesprek voeren blijft de richting van het gesprek onduidelijk. N komt vervolgens in fragment 8.4.4 weer terug op zijn eerdere zorg en poneert nu zijn stelling over het verschil in beleid op witte en zwarte scholen. Opnieuw wordt hij afgekapd door bestuurder U, die dit in de terugkoppeling als: *“beetje onelegant kaltstellen”* kwalificeerde.

Fragment 8.4.4 witte of zwarte school?

| transcript | Strategie | Discursief | Toelichting |
|---|-----------|-------------------|---|
| N: En toch is het wel van belang te bepalen welke wat voor school dit | Pleidooi | Script Script, | N komt weer terug op zijn eerdere punt (“en toch is het wel..”) |

| | | | |
|--|--|---|--|
| moet worden. De vorig keer zei ik een beetje oneerbiedig maar wordt het een witte school of wordt het een gekleurde school. Waarom? omdat je uh uh als je die keuze maakt gewoon echt ander beleid maakt. Als het een, als het een gekleurde school is, dan is het dan is het reinheid, rust en regelmaat #00:48:03-7# | Pleidooi Pleidooi | 3 delen Script Ret vraag Script Ret argument Vaagheid | |
| U: maar nog even voordat we naar die strategische vraag gaan, met welk gesprek ben jij hier geholpen? | | Vraag=concept | U kwalificeert insteek van N nu niet passend in het proces van dit gesprek. Hij kwalificeert N's insteek als onderdeel van de strategie en daarmee nog niet passend in de hulpvraag van B. Vanuit welk concept U dit zo presenteert wordt niet duidelijk in de uiting. Ook bij B is daarover geen duidelijkheid blijkt uit zijn volgende beurt. Hierin geeft hij een beschrijving van het proces dat gaande is. |
| B: nou ja dat, ik ik deel nu maar even de informatie. Over twee weken komt de uitslag van dat rapport. Dan gaan we praten over: wat zal de organisatiestructuur moeten zijn van die school? We hebben besloten dat je daar niet in twee kleine teams moet werken, maar dat je daar, dat je die school met die slechts dertig mensen integraal als één team moet behandelen. Ik denk dat we straks een plaatje moeten neerleggen hè en daar hebben we met z'n allen over na te denken van hoe moet die school eruit zien volgend jaar? En het witte zwanen zwarte zwanen verhaal uh je staat gewoon in een context. Dit is een school midden in Dundam Zuid. D'r staat een Dennebroekse enclave tussen maar | Pleidooi Pleidooi | Script Extreem rekenschap Vaagheid Script rekenschap | B loop ook vooruit op insteek van de consequenties van dat rapport. Het gaat dan over organisatiestructuur. (U komt daar ook later weer op) De kleur van de leerlingen en de specifieke andere visie die daarop nodig zou zijn (volgens N) adresseert B niet anders dan het te liëren aan de context. Dat het 'gewoon' logisch is dat er witte en zwarte zwanen zijn. B zoekt hier context (letterlijk) bij reeds aanwezige assumpties over de populatie (relevance theory 3.4). |

| Leerbelemmeringen | (in)direct effect |
|---|--|
| N komt met een interventie, volledig Model I vormgegeven. Zijn betoog is opgebouwd uit niet-toetsbare of -onderzoekbaar gemaakte pleidooien vormgegeven met verschillende retorische elementen. U kapt het betoog van N af (<i>"Ik kap hem elegant af door aan B te vragen: "waar ben jij mee geholpen?"</i> In feit zeg ik gewoon tegen N <i>"nou effe niet"</i>) en stelt een vraag die door B niet beantwoord wordt. B begint met een nieuw pleidooi, waarbij ook zijn concept niet openlijk op tafel komt. | Het effect van dit gesprek is dat de vooroordelen over elkaar worden bevestigd en in een volgend gesprek opnieuw en wellicht een nog sterker sturend effect zullen hebben. N maakt in volgende fragmenten zijn betoog sterker en de rest reageert er inhoudelijk niet meer op. |

Los van het feit dat beide pleidooien niet uitnodigen tot leren, was er ook geen motivatie hier om te leren. Dit blijkt uit de terugkoppeling.

Terugkoppeling:

U geeft aan de timing van N niet opportuun is. N zegt dat B het allemaal al lang bedacht heeft en helemaal geen hulpvraag heeft. Dit irriteert N op en daarom roept hij wat hij roept over zwarte scholen en ander beleid.

B geeft aan dat ze dat gesprek voeren om zich in te dekken en dat N zijn interventies zal blijven doen omdat hij niet serieus genomen wordt.

Deze vooronderstellingen over het vraagstuk en over elkaar geven sturing aan dit gesprek. Je zou kunnen zeggen dat daarmee bij voorbaat vaststaat dat het gesprek tot niets zal leiden. Mensen weten dat over elkaar, maar maken dat niet bespreekbaar. Niemand kan op deze manier zijn eigen concepten onderzoeken en daarvan leren en het gesprek is niet meer dan het impliciet uitwisselen van posities.

Dat de vooronderstellingen over elkaar niet uit de lucht komen vallen wordt duidelijk als N in de terugkoppeling vertelt over twee jaar ervoor: *“Waarbij ik op een gegeven moment geroepen heb eigenlijk dezelfde dingen die ik nu riep: hé, je moet wel een keuze maken, witte school, zwarte school en dat is wat er volgens mij nu voorligt. En als het een zwarte school is, heb je ander personeel nodig. Toen werd dat eigenlijk gewoon weg gezet van: nee het is niet zo [onduidelijk] en toen zijn we verder dat traject ingegaan en ook daar zag je uh wat je net zegt. De meesten hadden zoiets van: ‘t is kennelijk onbespreekbaar, dus ik hou m’n mond dicht en een jaar later wordt gezegd we waren het er met z’n allen mee eens, dat is letterlijk gebeurd.”* Dit illustreert dat mensen waarnemen vanuit de in het verleden opgebouwde vooronderstellingen. En omdat er in het verleden niets is gezegd, is het lastig om dat nu wel te doen, want dan loopt de spreker het risico dat hem verweten wordt toentertijd z’n mond te hebben gehouden.

In dit fragment hebben de vooronderstellingen over elkaar een sterk sturende rol. En omdat die vooronderstellingen in het verleden niet getoetst zijn geweest, is het maar de vraag hoe geldig ze zijn. Men weet dit, maar is niet in staat er iets mee te doen, door ze bijvoorbeeld alsnog ter discussie te stellen. N verplaatst vervolgens zijn zorg naar een in zijn ogen mogelijke inhoudelijke oplossing in fragment 8.4.5, die overigens weer gebaseerd is op zijn eigen perspectief van het probleem.

Fragment 8.4.5 nieuwe rector voor school Y

| transcript | Strategie | Discursief | Toelichting |
|--|-----------|---------------|--|
| N: Dan moet er misschien even een fulltime rector zitten | Pleidooi | Script | |
| B: ja ik denk dat die school straks een fulltime directeur nodig heeft, die daar gewoon dag en nacht is. | Pleidooi | Script script | Dit gaat over een middel. Is dan nu voldoende in kaart hoe het vraagstuk eruit ziet om te kunnen |

wat de spreker bedoelt. U bijvoorbeeld zegt in de terugkoppeling: *“ik interpreteer, hij wil weer een interimmer hebben, die een veranderproces in gang brengt”*. Maar of dat zo is wordt niet getoetst, maar het erop volgende betoog van U is wel gebouwd op die niet-getoetste interpretatie.

In de terugkoppeling ziet de bestuurder in retrospectief wat hij zelf aan het doen is in het gesprek: *“Je onderzoekt niet zijn redenering. Je pakt zijn bewering.”*. Dit komt voort uit een handelingsverlegenheid van de bestuurder en is daarmee te beschouwen als onderdeel van een patroon dat ook in andere gesprekken een rol zal spelen: *“Ik heb ook wel eens tegen N gezegd: “jij kunt een stijl hebben waarin jij ongelooflijk hard zegt: zo zit het” En ik merk dat ik met die stijl lastig overweg kan. Want wat ik dan moet doen eigenlijk is onderzoeken wat hij zegt. En eigenlijk denk ik ja: een bewering. Ik zet er een bewering tegenover, weet je wel.”*

U is in alle fragmenten bezig met het geven van rekenschap over de stappen die ze met school Y hebben gezet. Hierdoor ontstaat er niet echt een onderzoekend gesprek. Zo ook niet in fragment 8.4.6 waarin MT-lid C met een andere oplossing komt in plaats van het verder verkennen van het probleem.

Fragment 8.4.6 crisis in de schoolleiding

| transcript | Strategie | Discursief | Toelichting |
|---|----------------------------|--|---|
| U: nou ja dat [onduidelijk] zitten met twee conrectoren die tegengesteld, die aanvankelijk (.) waarvan wij aanvankelijk dachten, die vullen elkaar heel erg aan, maar als onder druk doet het niks | Evaluatie Evaluatie | Script Script Script disposities | Hier zit een leermoment voor het MT. De evaluatie dat het onder druk niets doet wordt niet onderzocht. Net zo min als wordt onderzocht hoe het komt dat ze de verkeerde inschatting hebben gemaakt. Er wordt daarmee niet geleerd op het 2 ^e of 3 ^e niveau. |
| C: dan zul je toch absoluut moeten weten, straks zijn er drie mensen afgefakkeld. Als die mensen samenwerkend tot de conclusie komen dat ze heel verschillend visie hebben, dan gaat het schip stranden, dat gaat niet werken. Ik denk dat we in die structuur nu echt moeten ingrijpen, want dit duo aanhouden en daar straks nog een directeur boven zetten | Pleidooi Pleidooi | Script Ret argument Abstract Script Ret argument script | Hier schuilt aanname van verschillende visie onder, die niet wordt onderzocht. C gaat door op wat B gezegd heeft over dat duo niet samenwerkt. En neemt hier een positie in over de oplossing. |
| K: B wat is jouw beeld daarvan? | | | Dit lijkt op een open vraag. B interpreteert hem als een gesloten vraag die gaat over het wel of niet aanhouden van de twee conrectoren. |
| B: Nou dat doet zich nu voor dus. Ik denk dat ik die die drie-eenheid wel weer terug kan krijgen, maar d'r is wel dan een stevig leerproces geweest. | Evaluatie Pleidooi | script script Ret argument Extreem | Nu geeft B blijk van feit dat hij drie-eenheid terug kan krijgen als er gebeurt wat hij denkt dat er nodig is (stevig leerproces) Het is echter niet duidelijk hoe zijn concept |

| | | | |
|--|----------------------------|-------------------------------------|--|
| | | | hierop eruitziet, zodat de anderen dit ook niet kunnen toetsen of onderzoeken. |
| U: maar als men nu ruzie heeft, waar heeft men dan ruzie over los van dat het (.) gaat het dan over visie? | | | U stelt onderzoekende vraag. |
| B: nee, heeft erg met Bart te maken, die in z'n ongemak en lammigheid en in z'n labiliteit nu beslissingen neemt die indruisen tegen wat we met z'n drieën hebben afgesproken. | Evaluatie Evaluatie | Lijst van 3 Abstracties disposities | B geeft aan waar ruzie over gaat en schrijft dit toe aan eigenschappen van Bart (een van de twee conrectoren). Dit wordt niet-onderzoekbaar geformuleerd en ondermijnt dat de logica van Bart op tafel komt. Wat maakt het voor hem logisch die beslissingen te nemen? B oriënteert zich naar een norm: je hoort je aan je afspraken te houden. Die norm hoeft niet te worden uitgelegd en is voor U ook acceptabel, die zijn eigen uitingen ook regelmatig naar die norm oriënteert. |
| U: oké | | | U onderzoekt niet verder waar de lijst van 3 van B vandaan komt en in welke mate hijzelf en de andere teamleider hier een bijdrage aan hebben geleverd. |

| leerbelemmeringen | (in)direct effect |
|---|---|
| De redeneringen in dit fragment zijn gesloten. Ook de oplossing van C is een gesloten redenering omdat die geen opening biedt om te onderzoeken in hoeverre hier sprake is van een dusdanig ernstige situatie dat er moet worden ingegrepen. De beweringen die gedaan worden zijn allemaal gebaseerd op de impliciete referentiekaders die de verschillende gesprekspartners hanteren en die voor de anderen niet onderzoekbaar zijn. Wellicht ook niet voor de sprekers zelf. Er wordt hier een onderzoekende vraag gesteld en het antwoord daarop is hoog abstract, maar is voor de vragensteller voldoende. Dat komt omdat het reeds aanwezige concept over betreffende persoon met het antwoord werd bevestigd: <i>“het was iets dat ik al eerder gehoord had en daardoor begreep wat hij zei”</i> . Daarmee is de vraag minder onderzoekend dan hij leek. | De insteek van C wordt hier niet geadresseerd en daarom komt C even later opnieuw met dit punt (hier niet als fragment opgenomen) |

Nergens in bovenstaande fragmenten valt af te leiden dat B en U de inbreng van de anderen nodig hebben om verder te kunnen. Hun belang hier lijkt te zijn dat ze rekenschap afleggen en dat de rest van het MT dat accepteert. N heeft daar moeite mee, voelt zich hierin niet gehoord en komt in 8.4.7 opnieuw met zijn betoog over het beleid van de school dat moet passen bij de populatie. Hij zet het nu nog

zwaarder aan. “*Stoere praat*” zoals hij achteraf zelf zegt.

Fragment 8.4.7 aanpak *The Principle*

| transcript | Strategie | Discursief | Toelichting |
|---|--|--|--|
| N: volgens mij is het ook als je daar niet [onduidelijk] dan krijg je intern gedoe en dat is er volgens mij wat al jaren bij school Y speelt, d'r loop een populatie rond waar wij op een witte manier lesgeven, ik val je niet aan, sorry daarvoor op een witte manier lesgegeven wordt waardoor die docenten losraken van die leerling populatie, die onveiligheid voelen zij ook. Ze zijn heel erg naar binnen gekeerd en kijken eigenlijk niet meer naar 'hoe kan ik mijn vak op een goede manier uitoefenen, dat komt ook terug in de leiding. Eigenlijk heb je daar maar een ding nodig en dat is kijk de film <i>The Principle</i> en ga dat doen. Kettingen op de deuren (onduidelijk) ben je zelf ook gaan doen. Je flikkert er in een keer drie uit en je zet en je er 16 uh op de band. Dat is het signaal dat je wil afgeven. Dat moeten die twee dan ook samen | Evaluatie Evaluatie Pleidooi Attributie Pleidooi Evaluatie Evaluatie Ve-t-o+i Pleidooi Pleidooi | Ret argument Script Rekenschap Ret argument Extreem Script Vocalisatie Script Script Abstract Vaagheid Vaagheid Vaagheid Rekenschap script | N poneert hier zijn analyse en positie ten aanzien van zwarte scholen opnieuw. Hieruit blijkt dat de concepten erover niet voldoende onderzocht zijn, anders zou het niet weer terugkomen. Zijn eigen betoog is opgebouwd uit een serie niet-toetsbare aannames. Dus ook zijn onderliggend concept wordt niet onderzocht. |
| B: dat is niet het signaal dat ik wil afgeven. Ik denk niet zo [onduidelijk] | Pleidooi | | Geen uitleg over 'het signaal' en geen inhoudelijke reactie |
| N: nee maar [onduidelijk] duidelijkheid | | | N oriënteert zich naar norm 'duidelijkheid' en maakt die expliciet. |
| B: Wat (.) precies | | | B is het eens met die norm |
| U: maar wat | | | |
| B: als je het zegt, moet je het doen. En als er een actie is dan is er een consequentie. Dus die helderheid moet er gewoon zijn. | Pleidooi | Ret argument Ret argument script | Er wordt nu alleen ingegaan op duidelijkheid en niet op de rest van betoog van N |
| U: mijn analyse op dit moment is dat dat team, dat daar heel veel energie in zit. | Evaluatie | Extreem | U onderzoekt niet het concept van N, maar zet er een ander concept tegenover door te beweren dat er veel energie in dat team zit. |
| B: ja ze hebben dat helemaal voor elkaar. Dat is helemaal flowing | Evaluatie | script | |

| leerbelemmeringen | (in)direct effect |
|---|--|
| Het betoog van N is een aaneenschakeling van niet-onderzoekbare of -toetsbare evaluaties, attributies en pleidooien vorm gegeven uit een serie discursieve middelen. Dit betoog gaat helemaal niet meer over onderzoek of van elkaar leren. Dit betoog is een uiting van frustratie, zoals hij zelf zegt: “ <i>Dan ga je dingen zeggen waarvan je weet, dat gaat natuurlijk totaal niet werken. Maar goed, dan is de frustratie wel maximaal. ... dit hele stuk</i> | Dit betoog is in zichzelf het effect van de frustratie die voortkomt uit het niet-gehoord worden. N kan zijn reactie niet tegenhouden: “ <i>het is het invullen van een frustratie. Volgens mij komt het daar Ik kan het moeilijk bedwingen, moet ik je eerlijk bekennen.</i> ” Het effect van een gesprek als dit met betogen opgebouwd uit gesloten redeneringen is dat er alleen nog maar actie = reactie overblijft. B zegt daarover: |

zeg maar kan je achterwege laten want dat is alleen maar meer een rode lap op een stier, dus je versterkt de tegenstelling, dus je gaat er nooit meer komen.”

B geeft dit ook aan: “Ik vind het niet passen”

“ik doe precies hetzelfde wat ik hem verwijt. Ik ga vanuit m’n eigen vooroordeel gewoon verder. Doelgericht strategisch rechtdoor.”

In de terugkoppeling wordt duidelijk dat zij weten dat het gesprek niet goed gevoerd wordt en hun eigen bijdrage daaraan. Toch lukt het niemand om in te grijpen op het proces en heeft het gesprek daarmee alleen bijgedragen aan bevestiging van wat men reeds dacht over het onderwerp en over elkaar. Dat blijkt bijvoorbeeld uit fragment 8.4.8 uit een vergadering twee maanden later over een heel ander onderwerp. Hierin brengt N het vraagstuk opnieuw ter sprake, maar nu vanuit het perspectief van het meerjarenplan van de stichting.

Fragment 8.4.8 financiële perspectief

| transcript | Strategie | Discursief | Toelichting |
|--|-----------|--------------------------------------|--|
| N: ja halo wanneer zijn de cijfers van school Y weer zwarte cijfers? Is dat binnen drie jaar en langs welk beleid ga je dat dan realiseren en als dat niet zo is, ja hoe vervelend ook, maar dan moet je er een mooie strik omheen doen en het verkopen. | Pleidooi | Vraag=concept 3 delen vaagheid | Oriëntatie naar de norm die gaat over financiële gezondheid. |
| B: Dat kun je met de solvabiliteit van deze stichting kan je dat ook niet echt verkopen natuurlijk. Het is alleen van waar haal je je geld vandaan. | Pleidooi | Script script | B onderzoekt opmerking van N niet, maar betoogt dat dat wat N zegt niet passend is op basis van common sense (“kun je ook niet echt..”) Hij onderbouwt zijn eigen bewering op een manier die niet toetsbaar of onderzoekbaar is voor de rest. Hij her-ordent naar een geld allocatie probleem. |
| N: Bestuur X heeft het gedaan met die school in Dundam | Pleidooi | | N verdedigt zich door te refereren aan een soortgelijke situatie. Hieruit moet de ontvanger afleiden dat wat N zegt niet ongeldig is. |
| B: ja (.3) ik denk niet dat wij dat moeten willen. Maar dan moe [wil zeggen ‘moeten’] die discussie kunnen we ook voeren | Pleidooi | script | B aarzelt. Hij onderzoekt het niet, maar formuleert zijn positie op een manier dat dat onverstandig zou zijn. B oriënteert zich met die uitspraak naar een norm die niet duidelijk wordt. De rest moet nu invullen waarom ze dat niet zouden moeten willen. Niemand vraagt hiernaar. Twee beurten verder expliciteert N deze norm in ‘zo zijn wij niet’ en ‘B accepteert een bleeder binnen SVOD’ |
| U: zo groot, zo groot is het gat niet, dat je die (.) ’t is wel wel de vraag van wat gaat het plan school Y worden en dan snap ik wat N zegt: dan wil ik wel | Evaluatie | Script | U managet de discussie tussen N en B door duidelijk te maken dat beider normen hier niet passend zijn omdat het gat niet zo groot is. |

| | | | |
|--|-----------------------|---|--|
| zien wat de business case is, dat zegt ook de Raad van Toezicht. Als jullie zeggen van goh, d'r moet extra geld naartoe. Nu zeggen we ja dat moeten we samen opbrengen. Dan is het terecht dat je zegt en hoe ziet die business case er dan uit en hoe levensvatbaar is het. We hebben zometeen het rapport, daarna moet het uitgelegd worden in een business case, nou dat moet uiteindelijk iets op gaan leveren. Daar moeten we dan wel zicht op hebben | Pleidooi | Script Vocalisatie Vocalisatie script | En dat het dus op dit moment geen zin heeft deze discussie te voeren. Hij legt niets uit en daarmee is de bewering niet te toetsen of te onderzoeken. Hij brengt de discussie terug naar iets dat concreet kan worden ingevuld, namelijk de business case op basis van het rapport. Hiermee voorkomt hij dat er principiële uitspraken gedaan hoeven te worden ten aanzien van bijvoorbeeld verkoop van school Y |
| N: ja ja en B gaat nog een stap verder die zegt: we accepteren een zogenaamde bleeder in de SVOD-organisatie. We hebben een school en die zal nooit levensvatbaar worden [onduidelijk] | Evaluatie Pleidooi | Script Vocalisatie Vaagheid Extreem | N interpreteert de uitspraak van B zonder deze te toetsen of te onderzoeken en bouwt daarop door. |
| U: [dat zegt ie niet] | Pleidooi | | U zegt dat interpretatie van M over B niet klopt. U haakt aan bij woorden N. Ook dit wordt niet getoetst of onderzocht. |
| N: bij wijze van spreken, hè # | | Vaagheid | |
| U: Nee, dat zeggen we niet. We zeggen: hij moet binnen twee jaar levensvatbaar zijn en anders, dat is tot nu toe de uitspraak van de Raad van Toezicht, | | | U maakt nu van 'ie' 'we' en herformuleert het perspectief naar de komende twee jaar. U vermijdt hiermee dat het gaat over wat er moet gebeuren als het niet lukt. |
| N: Ja maar ik haak even aan op de opmerking van B, ja maar zo zijn we niet en dat moeten we niet willen. Nou dat betekent dat je in lengte van jaren misschien wel een verlies accepteert. Ma maar dan moet je ook met elkaar uh het gesprek voeren over: ik accepteer dat we dat er ieder jaar 10.000 15.000 euro van mijn begroting richting School Y laten gaan. [onduidelijk] | Pleidooi Pleidooi | Rekenschap Ret argument Extreem Script | Door het extreem te formuleren wordt het dilemma van N scherper. Hier komen twee normen tegenover elkaar te staan. En men probeert duidelijk te maken waarom de normen in deze situatie niet-passend zijn in plaats van de normen te onderzoeken. Wat wordt er precies bedoeld met 'zo zijn wij niet'? |

| Leerbelemmerende mechanisme(n) | (in)direct effect |
|--|---|
| Het leerbelemmerende probleem dat hier speelt is dat men niets meer open op tafel legt, maar alleen interpreteert wat elkaars positie is en daarop reageert. B bijvoorbeeld interpreteert de opmerking van N als: <i>"eigenlijk zegt ie, maar dat mag ie niet zeggen van U en van mij, we moeten stoppen met die winkel want dat heeft bestuur X al gedaan met die school in Dundam."</i> B heeft dit in het gesprek niet bij N getoetst en zijn reactie was navenant. N interpreteert ook de reactie van B in zijn laatste beurt als een norm van B die belemmerend werkt voor de insteek van N. Het enige dat N nog kan doen is de consequenties benoemen van die norm | Het effect van het niet bespreekbaar maken van elkaars concepten en elkaars normen maakt dat het onderwerp niet klaar is. Deze zaak blijft terugkomen. Het overleg waar dit fragment uit komt, is van maart 2017. Daarna is er diverse malen opnieuw gesproken over deze zaak. N geeft aan dat er uiteindelijk wel naar hem geluisterd is en er een ondergrens is gesteld aan het aantal leerlingen om de school als levensvatbaar te kwalificeren. Het niet-onderzoeken van elkaars onderliggende concepten resulteert in het feit dat een onderwerp zich over langere periode voortsleept. Het komt telkens terug |

en impliciet vragen of men bereid is die consequenties te aanvaarden. De norm zelf kan namelijk niet ter discussie worden gesteld⁶⁴.

en omdat de context langzaam verandert en daarmee de werkelijkheid die van de voorspellingen heeft ingehaald, wordt het makkelijker beslissingen te nemen.

N geeft in fragment 8.4.7 aan dat er op een witte manier wordt lesgegeven. Op dat moment is deze aanname niet bespreekbaar. Een paar maanden later geeft het docententeam van die school bij de teamleider aan dat het hen verbaast dat er zoveel aanmelding is van niet-blanke kinderen. De conrector zegt daarop: "hebben jullie zitten slapen ofzo, dit is al drie jaar aan de gang" Dit steunt het betoog van N. Uiteindelijk gaat het er niet om wie er gelijk heeft, maar wat het effect is van het niet-onderzoeken. Hier is het effect dat het onderwerp meer tijd nodig heeft om tot een gemeenschappelijk geaccepteerde uitkomst te komen.

Bovenstaande fragmenten laten zien dat het praten over een complex onderwerp lastig is, zeker als dit vooral in het teken lijkt te staan van het geven van rekenschap. Voor U en B was het belangrijk dat de rest van het MT geïnformeerd werd, en de door hen ingeslagen weg zou accepteren. De strategie die B hiervoor aanwendt is het gesprek te voeren op een hoog abstractieniveau. Dat wil zeggen dat de rest van het MT moet invullen wat er precies bedoeld wordt. De enkele vraag die daarover gesteld wordt, wordt opnieuw beantwoord op een hoog abstractieniveau (bijvoorbeeld de vraag over naïviteit in fragment 8.4.3). Ter illustratie staat in tabel 8.4.1 staat een aantal van de uitingen van B die geformuleerd zijn op een hoog abstractieniveau.

Tabel 8.4.1 uitingen van B op een hoog abstractieniveau⁶⁵

| Abstract geformuleerde uiting |
|---|
| team liften |
| voortvarend begonnen |
| heldere visie |
| te grote broek aangetrokken |
| meegenomen tot in de kerstvakantie |
| iets te naïef gedacht |
| niet veilige schoolcultuur |
| beeldvorming verbeterd |
| komt te voet, gaat te paard |
| witte zwanen zwarte zwanen verhaal |
| Drie-eenheid |
| Barts ongemak, lammigheid en labiliteit |
| stevig leerproces |
| met hart en ziel wel heel hard gewerkt |
| gezonde schoolleiding |

⁶⁴ Dit komt ook sterk naar voren bij organisatie 1 in paragraaf 7.4.2

⁶⁵ Niet alle fragmenten waar deze abstracte termen uitkomen zijn opgenomen in de hoofdttekst

Doordat bovenstaande termen bedoeld zijn om een complexiteit samen te vatten in een abstractie, moet de rest van de deelnemers invullen waar de abstractie een abstractie van is om deze te kunnen vergelijken met hun eigen beeld van het vraagstuk. Daarbij ontstaan twee problemen:

1. Het invullen is lastig, omdat de direct observeerbare gegevens waar de abstracties op gebaseerd zijn niet voorhanden zijn.
2. Het onderzoeken van de abstracties is lastig omdat het vragen naar wat er met een specifieke abstractie wordt bedoeld net zo makkelijk weer een nieuwe abstractie introduceert. Bijvoorbeeld: de bestuurder vraagt naar waar de ruzie over gaat en krijgt het antwoord in een nieuwe abstractie, waarbij het zich niet houden aan afspraken wordt toegeschreven aan ongemak, lammigheid en labiliteit. B geeft die toeschrijving vorm in een lijst van drie en suggereert, retorisch gezien, daarmee volledigheid.

In zijn algemeenheid is het gebruik van abstracties geen probleem. Abstracties zijn niet meer dan een korte samenvatting en kunnen door de gesprekspartners onderzocht worden door onderzoekende vragen te stellen. Hier worden de abstracties echter gebruikt om een interactioneel probleem op te lossen, namelijk: voorkomen dat het idee ontstaat dat B en U als naïef worden gezien en dat ze onvoldoende helder hebben wat er met school Y moete gebeuren. Daardoor komen de gesprekspartners niet eens toe aan het onderzoeken van elkaars onderliggende concepten.

Naast het gebruik van hoog abstracte formuleringen oriënteren de gesprekspartners zich ook nog naar breed aanvaarde normen. Ook die zijn inhoudelijk niet goed te onderzoeken (zie 4.2)

Normen tegenover elkaar

In bovenstaande fragmenten wordt een aantal keren geïntervenieerd door N en C. Die interventies zijn gebaseerd op hun eigen concepten en die concepten zijn georiënteerd naar een onderliggende norm waaraan de interventies betekenis ontleenen (zie 4.2). Doordat die normen breder geldig zijn dan dit vraagstuk worden ze over het algemeen door allen geaccepteerd (zie ook de normen genoemd in paragraaf 7.4.2). Door dit te doen wint het naar de norm georiënteerde concept aan geldigheid. Om zich hier tegen te verweren stellen de opposanten in het MT er een concept tegenover, dat naar een andere norm is georiënteerd. Dit brengt de gesprekspartners in een soort patstelling. De strategie die zij vervolgens toepassen is: de gevolgen van elkaars perspectieven voorspellen en toetsen of de ander die acceptabel vindt. In tabel 8.4.1 zijn de tegenover elkaar staande concepten met bijbehorende normen samengebracht. Deze concepten en normen heb ik afgeleid uit bovenstaande fragmenten en ter validatie voorgelegd aan de MT-leden waarmee het terugkoppelingsgesprek is gevoerd. In de tabel staan op elke rij twee tegenover elkaar staande concepten (in de vorm van een stelling) met daaronder tussen haakjes de norm waarnaar georiënteerd is.

Tabel 8.4.1 Normen tegenover elkaar

| | |
|--|--|
| N: Als de school niet levensvatbaar blijkt te zijn moet hij sluiten. (want een school hoort levensvatbaar te zijn om bestaansrecht te hebben) | U: Als deskundigen zeggen dat we te maken hebben met een potentieel levensvatbare school, kunnen we die school op poten houden. (want je moet vertrouwen op het deskundige oordeel) |
| N: Als we te maken hebben met een niet-blanke populatie hebben we ander beleid nodig. (want het beleid hoort te passen bij de populatie, die je in beeld hoort te hebben) | B: Doordat het voedingsgebied overeenkomt met Dundam Zuid, moeten we accepteren dat er meer donkere kinderen zijn. (want het voedingsgebied is gekoppeld aan de wijk waarin de school staat en daar heb je weinig invloed op) |
| N: Een door de wol geveerde leider kan daar nog wat betekenen. (want in moeilijk processen hoort er een sterke leider te zijn) | U: Als we doorgaan met tijdelijke constructies, is het lastig langere tijd te bouwen; zelfs met sterke leiders (want om langere tijd te kunnen bouwen hoor je continuïteit te creëren) |
| C: Als mensen onvoldoende samenwerken gaan er dingen kapot en moeten wij wat doen. (want als leiding hoor je in te grijpen als je ziet dat het mis gaat) | B: Als Bart in staat is van mij te leren, komt de samenwerking weer goed. (want als je ziet dat iemand iets niet goed begrijpt hoor je als leider ervoor te zorgen dat de ander (van jou) gaat leren) |
| N: Als we te maken hebben met een niet-blanke populatie en een daarbij niet-passende aanpak, gaat het mis en is er op korte termijn duidelijkheid nodig. (want met een niet-blanke populatie moet je als leider duidelijke kaders te stellen) | B: Als er een actie is verbinden we er een consequentie aan. (want je hoort te zeggen wat je doet en te doen wat je zegt) |

In de terugkoppeling ziet men dat er met de normen op zichzelf niets mis is. “Maar daar voeren we het gesprek niet over”, zegt B. En ook “wel confronterend hè, dat je dan zo met vooroordelen zit”

In de terugkoppeling wordt het contraproductieve effect van bovenstaande fragmenten erkend door de betrokkenen evenals de manier waarop men er ongewild aan heeft bijgedragen. Zij zien dat deze manier van communiceren leidt tot het innemen van posities en versterking van de reeds bestaande vooronderstellingen over het onderwerp en over elkaar. Tegelijkertijd voelen ze zich machteloos in het gesprek daar

iets aan te doen. Zij zijn zich onvoldoende bewust van dat ze interactionele problemen aan het oplossen zijn die het onderzoekende gesprek in de weg zitten. Die interactionele problemen komen voor een deel voort uit de vooroordelen die men over elkaar heeft opgebouwd en die invloed uitoefenen op hoe de ander en diens positie worden gepercipieerd. Als de een de ander verdenkt van het hebben van zijn eigen agenda, wordt wat de ander zegt geïnterpreteerd vanuit dat gegeven. Het openlijk toetsen hiervan werkt contraproductief ten aanzien van het oplossen van het interactionele probleem. Als B er niet van beschuldigd wil worden naïef geweest te zijn, is het lastig zijn twijfels over zijn naïviteit bespreekbaar te maken. Omdat men niet openlijk toetst, toetst men het binnen de eigen logica op basis van de eigen waarneming. Het moeilijke daarvan is dat de zelfreferentiële logica die daarin een rol speelt, binnen het eigen referentiekader niet wordt herkend. Dit mechanisme komt ook terug in de serie fragmenten in de volgende paragraaf over ICT.

8.4.2 Het effect van de inzet van verschillende normen

In deze paragraaf worden zeven fragmenten bestudeerd over het onderwerp ICT uit een beleidsnotitie (kaderbrief⁶⁶) die het MT wordt voorgelegd. Ondanks het feit dat dit onderwerp vaak op de agenda heeft gestaan en er reeds concrete stappen zijn gezet in de gezamenlijke ICT-ontwikkeling op de scholen, vindt rector B deze ontwikkeling te snel gaan, nu die ook al in de kaderbrief is opgenomen. Dit heeft onder andere te maken met het feit dat hij vindt dat de ICT nog niet op orde is, en dat een forse investering op dit moment niet verdedigbaar zou zijn in zijn eigen school. Daarnaast is de reservepositie van de stichting geslonken en is er ook geld nodig om school Y (uit paragraaf 8.4.1) “*op poten*” te houden. In onderstaand gesprek lopen deze verschillende soorten argumenten door elkaar.

In deze serie fragmenten komt het onderliggende niet-geadresseerde probleem telkens terug; zelfs later in de vergadering bij het financiële deel, als het al niet meer gaat over het inhoudelijke deel van ICT.

In deze fragmenten zijn voornamelijk aan het woord:

- Rector B die betoogt dat de plannen over ICT te voorbarig zijn.
- Bestuurder U (tevens voorzitter) die rekenschap geeft van de plannen door te betogen dat dit ICT-beleid binnen de stichting, maar ook op andere scholen al een tijd de ingeslagen weg is.

Rector B staat hier tamelijk alleen omdat de meeste andere MT-leden ook achter de ICT-plannen staan.

In de discussie die ontstaat gebruiken de MT-leden in de argumentatie van hun perspectief tegenover elkaar staande normen. In de terugkoppeling erkennen de MT-leden de onwenselijkheid hiervan. Zij erkennen tevens de vooronderstellingen over elkaar die hen belemmeren het gesprek op een andere manier aan te pakken. Het gevolg hiervan is dat rector B zich gaat gedragen als het “*drammerig jongetje*” en bestuurder U zich opstelt als een “*pastoor*” die telkens hetzelfde zegt.

In Fragment 8.4.9 wordt de kaderbrief besproken op formulering en inhoud. De ICT-voornemens staan verwoord in een aantal bullets. Rector B maakt bezwaar.

Fragment 8.4.9 ICT-bullet in kaderbrief

| transcript | Strategie | Discursief | Toelichting |
|---|-----------|-------------------------------|--|
| U: nou de kaderbrief | | | |
| B: wil wel even weten wat we bedoelen met die eerste bullet, want ik heb geen idee. | | Script Contrast Extreem | Door de extreme case formulering te gebruiken ‘ik heb geen idee’ wekt B de suggestie dat het opnemen van dit punt niet goed genoeg is uitgewerkt. In zijn volgende beurt licht hij dat een beetje toe. |
| U: welk | | | |

⁶⁶ Dit is een document waarin de lijnen worden uitgezet voor de komende periode en dient ook om verantwoording af te leggen aan de Raad van Toezicht.

| | | | |
|---|--|--------------------------------------|--|
| B: die eerste bullet 'digitale leermiddelen worden breed ingezet D'r worden ICT-investeringen gedaan.' Wie is daar eigenaar van? Wie z'n geld is dat? En wat is de bedoeling? Ik heb echt geen idee | | Vraag=concept Contrast Extreem | B stelt vragen, maar dat zijn geen vragen, maar een verwijt. Dit komt terug in de verdedigende antwoorden van C en U die hierop volgen |
| C: het gaat niet over geld, het gaat over inhoud. | | | C kwalificeert het concept van B als niet-passend door de bullet te framen gaande over inhoud en niet over geld. |

| Leerbelemmeringen | (in)direct effect |
|---|--|
| B frame het ICT item in de kaderbrief als onduidelijk. Hij gebruikt hiervoor extreme case formuleringen en illustreert daarmee meteen zijn positie. Ofschoon hij vragen stelt, is hij niet uit op antwoorden, zo wordt dat althans geïnterpreteerd door C in de laatste beurt, die duidelijk maakt dat het over inhoud gaat en niet over geld. Hiermee kwalificeert hij de zorg van B als niet-passend, zonder dat te onderzoeken. Ook dit is een vorm van het neerzetten van de eigen positie. | Het effect hiervan is dat men gaat reageren op het gegeven dat geld het probleem is. In het volgende fragment wordt dat expliciet losgemaakt van de inhoud van het onderwerp, zodat de inhoud als te bespreken punt overblijft. Het doel hiervan is om het bezwaar bij B weg te nemen. Alleen, omdat het perspectief van B niet op tafel is geweest en dit veel breder is dan het feit dat er geld mee gemoeid is, wijst hij deze oplossing in het volgende fragment ook af. |

In fragment 8.4.9 is de toon meteen gezet en de posities ingenomen. De rest van de fragmenten zijn voornamelijk bedoeld om die posities te verdedigen en de ander te overtuigen. Een van de manieren (in fragmenten 9.4.10) is het toepassen van een herformulering van de context in de hoop dat B kan instemmen met het inhoudelijke deel. Die herformulering zorgt ervoor dat de financiële kant van de ambitie een aparte plek krijgt in de discussie en in de kaderbrief.

Fragment 8.4.10 schrappen van ICT in de kaderbrief

| transcript | Strategie | Discursief | Toelichting |
|--|-----------|------------|--|
| V: dan trekken we die zin, die laatste zin die schrappen we | | | |
| U: schrappen we En dan komen we daarna wel bij wat dat betekent. | | script | |
| B: ik zou die hele bullet willen schrappen | | | B neemt positie in en onderzoekt die niet. |
| V: Ja, maar dat vind ik een interessante want | | | V neemt positie in door de positie van B retorisch als interessant te kwalificeren |
| H: nou dat zou ik jammer vinden | | | H: neemt positie in Niemand onderzoekt punt van B |

| leerbelemmeringen | (in)direct effect |
|---|--|
| B neemt hier alleen een positie in zonder inhoudelijk enige toelichting te geven. Hij noemt dat zelf in de terugkoppeling: " <i>stevig zitten remmen, zonder er inhoudelijk op in te gaan</i> " Niemand onderzoekt de positie van B, maar stellen hun eigen posities ertegenover, die ook niet onderzocht worden. B | Het effect van het innemen van posities is dat er geen inhoudelijk gesprek meer plaatsvindt anders dan inhoudelijke onderbouwingen gericht op het overtuigen van de ander. Dat vinden we terug in het volgende fragment 8.4.11 |

| |
|--|
| erkent in de terugkoppeling dat er een “ <i>stellingspel gespeeld</i> ” wordt. |
|--|

Een vraagstuk als dit, waarbij zo snel en duidelijk stelling wordt ingenomen, brengt scherp de sturende werking van vooronderstellingen in beeld. Men weet al hoe het zit, zonder de ander erop te hoeven bevragen. B zegt hierover in de terugkoppeling: *“we gingen een hele route optuigen, waarvan ik later zou kunnen zeggen van: zie je wel ik wist dat het fout zou gaan. Maar dat heb ik niet gedaan. Maar ik heb daarna wel altijd scherp zitten acteren op ja nou wordt het nog megalomaner terwijl we de basis nog niet op orde hebben.”* Voor hem was dat de reden om stevig te remmen. Op de vraag of dit dan niet in een eerder stadium onderzocht had moeten worden, antwoordt hij: *“dat denk ik wel ja. Maar ook in de inrichting van de hele ICT-organisatie heb ik mij nooit gehoord gevoeld. En daardoor ben ik ook nog in de positie gekomen, want het is misgegaan, dat ik had kunnen zeggen: zie je wel ik heb toch gelijk gehad.”*

U ziet hier de insteek van B als een gepasseerd station: *“Wat hij hier zegt: die basis is nog niet op orde. En impliciet zeg ik eigenlijk, dat hebben we al lang geadresseerd, daar zijn we nu mee bezig. Dus het heeft geen zin dat nu nog een keer naar boven te halen”*. Ieder vanuit zijn eigen logica voert het inhoudelijke gesprek niet meer met de ander. Dit had in het verleden gevoerd moeten worden maar is onvoldoende gebeurd, waardoor B is blijven zitten met ongenoegen en U dacht dat iedereen het er voldoende mee eens was. Het effect hiervan is groter dan de uitkomst van dit specifieke gesprek.

Wat er dan ontstaat is een stellingenspel opgevoerd met een hoog retorisch gehalte. De inhoud is niet meer aanwezig en de gesprekspartners proberen overtuigend te zijn door zich te oriënteren naar breder geldende normen (Zie ook de laatste tabel in deze paragraaf). Fragment 8.4.11 is hiervan een illustratie. N gaat met B mee door het financiële aspect naar voren te brengen. U verplaatst de aandacht naar ‘ambitie’.

Fragment 8.4.11 rechtvaardiging ICT ambitie

| transcript | Strategie | Discursief | Toelichting |
|--|--|---|---|
| N: [nee, maar dat klopt] dat is precies waar het over gaat. want als je drie en halve ton rode cijfers hebt hoe ga je een investering dan doen? | | Extreem | Opnieuw oriëntatie naar: ICT kost geld en dat geld moet er wel zijn. Oriëntatie naar norm: als je rood staat, kun je niet investeren |
| U: dat is allemaal navenant, hè. Het gaat er nu om | Evaluatie | | Mitigatie. Abstracte formulering ‘navenant’ |
| V: het gaat nu toch om de ambitie? | | | |
| U: ambitie | | | |
| V: vanuit de inhoud afgeleid (onduidelijk) | | | |
| B: maar een ambitie moet ook wel reeel zijn en we hebben het voorlopig nog lang niet op orde, dat hele ICT-verhaal Dan kan je niet eens fatsoenlijk uh met je meelesen. Dus we hebben gewoon nog een heleboel te | Evaluatie Evaluatie Pleidooi | Script Script Script Vaagheid + Ret argument. Script | Oriëntatie naar de norm: je hoort realistisch te zijn. Die norm wordt niet onderzocht en is daarmee een verwijt aan de anderen. B trekt validiteit van ICT-concept in twijfel. Dat doet hij eenzijdig en zet daarvoor |

| | | | |
|---|---------------------------|--|---|
| doen en denk ik dat dat gewoon ook (onduidelijk) los gaat stuiten als je nu gaat zeggen: digitale leermiddelen worden breed ingezet. Dat <u>kan</u> een eerstegraadsdocent bij mij in de bovenbouw niet serieus nemen. | Evaluatie | Vaagheid Vocalisatie Cons and corr footing categorie | verschillende retorische middelen in. Opnieuw illustratie van de norm: je hoort realistisch te zijn. |
| U: maar d'r zijn toch heel veel voorbeelden van waar dat nu al lang gebeurt? | Evaluatie | Vraag=concept Extreem script | U gaat nu door op de inhoud. Daarmee komt het eigen belang naar voren. U neemt nu een positie in. U oriënteert zich naar common knowledge over ICT in scholen |
| B: maar <u>dan zijn</u> (.3) dan is dat duidelijk wie daar eigenaar van is. | | script | Opnieuw een verwijt Oriëntatie naar norm: om ambitie te verwezenlijken moet je eigenaar zijn |
| U: jawel, maar dan zeg je: met dat je meerjarenplan X ⁶⁷ neerzet, ontcom je er niet aan om na te denken over wat is dat toekomstgericht (.) onderwijs dan? en in welke vorm? En als ik nu kijk welke ontwikkelingen <u>heel</u> veel scholen nu aan het doormaken zijn op dat gebied, dan kan ik me niet aan de indruk onttrekken dat we met elkaar wel die richting op aan het gaan zijn. | Pleidooi Evaluatie | abstractie Vraag=concept Extreem Cons and corr Ret argument script | 'ontkom je er niet aan' oriëntatie naar norm: je hoort vooruit te kijken. U presenteert dit als onvermijdelijk en geeft daarmee rekenschap. |

| Leerbelemmerende mechanisme(n) | (in)direct effect |
|--|--|
| Zowel B als U zijn nu aan het overtuigen middels een serie niet-toetsbare pleidooien en evaluaties, opgebouwd uit retorische middelen. Wat ze allebei doen is hun eigen belang zoveel mogelijk buiten schot houden (gebruik van 'je' en 'we') Beiden laten zich steunen in het betoog door derden (docenten in de bovenbouw; ander scholen) om zo te laten zien dat zij niet de enige zijn en ze dus niet alleen hun eigen voorkeur dienen. Omdat dit niet meer gaat over het onderzoeken van elkaars logica, worden ze beiden niet wijzer van elkaar dan ze al waren. B zegt hierover in de terugkoppeling: <i>"Iedereen is mij aan het overtuigen. En d'r is niemand die de waarachtigheidsvraag stelt van waar kom jij nou vandaan en waar ga je naartoe? En hoe zit dat dan? ja. Ik durf nog net me politiek te uiten, maar ben niet in staat het lerend te maken"</i> | Het effect van dit gesprek is dat er concepten over elkaar worden opgebouwd of versterkt die een productieve uitkomst van het gesprek in de weg staan. B zegt in de terugkoppeling over U: <i>"U wil dat we allemaal op hetzelfde moment dezelfde kant op varen en wil ook nog leider zijn van dat proces en zijn boodschap naar mij is: B hou je mond"</i> . U zegt over B: <i>"ik kon het bijna niet geloven wat die B zei. Ik dacht: hij is gewoon een horzel. Hij wil gewoon een punt maken. Gewoon te extreem voor woorden. Ik geloof hem niet."</i> Die verontwaardiging over elkaars insteek hier wordt in dit gesprek versterkt en is al opgebouwd in vorige gesprekken. U zegt daarover: <i>"Het is een classicus hè, dus die heeft ook allemaal niet zoveel met ICT"</i> en <i>"Oh ja ICT en B oh ja. En dan is het al in een vakje geplaatst, strik d'r omheen."</i> Omdat U dit niet toetst blijft het een vooronderstelling die elk volgende gesprek beïnvloedt. Op de vraag of B inhoudelijk tegen ICT is, antwoordt hij: <i>"als voertuig in het onderwijs, nee natuurlijk niet."</i> Het gaat hem dus niet om de inhoud, maar om het proces van invoering. |

⁶⁷ Dit is een strategisch plan voor heel SVOD voor de komende vier jaar. Hierin zijn ook ambities ten aanzien van ICT opgenomen.

| | |
|--|--|
| | Dat wordt in dit gesprek onvoldoende duidelijk voor de bestuurder. |
|--|--|

Uit de terugkoppeling blijkt dat men zich wel enigszins bewust is van de vooronderstelling over elkaar, en dat die een rol spelen in het gesprek, maar men voelt zich onvoldoende bij machte om daarin iets te veranderen. De vooronderstellingen over elkaar, opgebouwd in verschillende gesprekken sturen enerzijds het gesprek in de manier waarop het gevoerd wordt, en anderzijds vormen ze de verklaring voor de individuele gesprekspartners waarom het gaat zoals het gaat. Door de contraproductieve uitkomst van het gesprek toe te schrijven aan eigenschappen van de ander, zetten zij zichzelf buiten spel en worden daarmee machteloos. Die machteloosheid spreekt door in wat rector B zegt over het feit dat hij zich nog net politiek durft te uiten. Blijkbaar is de politieke route nog de minst kwetsbare voor rector B. Het gevolg hiervan is dat men alleen nog maar met single-loop interventies kan komen, zoals bijvoorbeeld herhaling. De uiting van bestuurder U in fragment 8.4.12 is zo'n herhaling van wat hij al eerder heeft gezegd. In de terugkoppeling zegt hij daarover: *“ik lijk wel een soort pastoor die aan het preken is. Want ik zeg in feite weer hetzelfde als ik net ook zei.”* Die herhaling vindt overigens pas plaats nadat geprobeerd is de context zodanig te herformuleren dat die voor B wel acceptabel wordt.

Fragment 8.4.12 overtuiging van B op basis van onderwijskundige argumenten

| transcript | Strategie | Discursief | Toelichting |
|---|--|--|--|
| U: Dus jij zou digitale middelen willen koppelen aan gepersonaliseerd leren. B kun je dat, kun je daar wel in vinden? | | script | abstract U is bezig met het managen van posities. U onderzoekt niet de bezwaren. U herformuleert de context zodat B zich er wellicht wel in kan vinden |
| B: nou voor mij hoeft digitale leermiddelen d'r niet in. | | | B formuleert positie en onderzoekt die niet. Hij wijst concept digitale leermiddelen af in deze context. Het concept komt niet ter discussie te staan. |
| C: nou, dat is een van de instrumenten | Pleidooi | script | C verantwoordt waarom concept digitale leermiddelen hier wel passend is. Het concept zelf komt niet ter discussie te staan. Alleen of het wel of niet passend is. |
| U: dan zou ik Ik zou wel zeggen: <u>verbind</u> 'm dan. Want digitale leerm Je Jij neemt in die zin wel een hele aparte positie in, B. Want als je kijkt wat we nu aan ontwikkelingen hebben binnen SVOD met met betrekking tot digitalisering, Ja dan (.) dan kun je niet ontkennen, dat dat de route is die wij, als het gaat om toekomstgericht onderwijs voor een deel a aan het gaan zijn en da dat dat ook de ontwikkeling is die je in het | Evaluatie Pleidooi Ve-o-t-i Evaluatie | abstract Extreem Script Ret argument rekenschap | Omdat B zich er nog steeds iet in kan vinden, benoemt U de positie van B expliciet (wordt door U bevestigd in de terugkoppeling) U schetst de context van ICT binnen SVOD en onderwijsland met de onvermijdelijke conclusie die daaruit getrokken moet worden. Hiermee maakt hij een contrast met de positie van B, zonder dat te onderzoeken. |

| | | | |
|---|--|--|--|
| onderwijs ziet als het gaat om om om om uh om leermiddelen. | | | U geeft rekenschap van dat hij doet wat hij doet door de context zo te schetsen alsof hij die objectief waarneemt: “als je kijkt” “je in het onderwijs ziet” |
|---|--|--|--|

| leerbelemmeringen | (in)direct effect |
|--|---|
| Opnieuw wordt er een poging gedaan B te overtuigen door het herformuleren van de context. Hij accepteert dat niet en geeft opnieuw geen toelichting en dus alleen maar zijn positie. C herformuleert opnieuw. Uiteindelijk benoemt de bestuurder de positie van B en kwalificeert hem als apart. Hiermee wordt B nu geframed als expliciet afwijkend van de groep. | B moet expliciet de door U geschetste positie gaan innemen of zijn mond houden. Hij kiest voor dat laatste. Een ander effect dat hier optreedt is gebaseerd op het feit dat iedereen toestaat dat B hier zonder verantwoording zijn positie kan neerzetten. Dat geeft anderen namelijk de mogelijkheid om hem te kwalificeren als onredelijk en dat maakt het makkelijker hem te negeren. U zegt in de terugkoppeling: “ <i>B die kan ook gewoon het stoute jongetje spelen. Heeft ie gewoon ontzettend veel lol in.</i> ” B zegt onafhankelijk van U: “ <i>ik denk dat ik mijzelf hier een drammerig jongetje vind en dat ik zo ook word behandeld.</i> ” |

In retrospectief weten de deelnemers te duiden waardoor de uitkomst van het gesprek contraproductief is, maar in het gesprek lukt het hen niet om dit anders te doen. U: “*Tegelijkertijd kom ik er natuurlijk niet aan toe om bij hem te onderzoeken Wat zegt ie nou echt.*” B: “*Dus op de een of andere manier ben ik niet in staat om uit het strategisch gesprek te stappen en d'r even boven te gaan hangen.*”

Een ander aspect is dat er bij B een emotie meespeelt: “*D'r zit ook iets van boosheid onder. Ik ben natuurlijk ook boos over dat het niet gaat.. Dit helpt niet in de ontwikkeling die we in gang willen zetten. Dan staat het zelfs al in de kaderbrief, dat gaat niet helpen, weet je wel. Nieuwe dogmatiek, namelijk we gaan allemaal digitaal.*”

Op de vraag van de onderzoeker of het dan te snel gaat: “*ja en vanuit de hogere oplegkunde in plaats van mijn leiderschap of de professional in mijn school serieus nemen.*” Deze uiting kan met evenveel recht ook het niet-serieus nemen van het leiderschap van de bestuurder verbeelden.

Tijdens het gesprek zitten beiden vast in hun positie ten aanzien van het onderwerp en hun vooronderstellingen over de ander en de manier waarop de ander het gesprek voert. Zij kunnen hier achteraf op reflecteren, maar er niets aan veranderen. Beiden hebben onvoldoende in de gaten dat zij samen een systeem hebben gecreëerd over een aantal gesprekken heen, waarin hun opgebouwde vooronderstellingen over elkaar het systeem telkens blijven voeden.

Nu rest hen niet veel meer dan single-loop het gesprek te voeren. Humor helpt daarin om de spanning wat los te laten (Ardon, 2011), zoals in fragment 8.4.13. In fragment 8.4.13 legt de bestuurder de directeuren een dilemma voor dat gaat over het feit in hoeverre het bestuur ergens een uitspraak over moet doen. B grijpt daarin weer terug op het punt ICT in de kaderbrief.

Fragment 8.4.13 wel of niet een inhoudelijke uitspraak van de bestuurder

| transcript | Strategie | Discursief | Toelichting |
|---|-----------------|------------|---|
| B: die heb ik bij de eerste bullet nog meer, dan bij deze laatste | | | Opnieuw stelt B het ICT-punt in de kaderbrief te discussie. Hieruit blijkt dat B het formeel wel heeft geaccepteerd, maar er inhoudelijk niet achter staat. |
| U: oh jee | humor-strategie | | |
| (lachen) | | | |
| H: dan moeten we het hele plan nog weer een keer (onduidelijk) | humor-strategie | | |

| leerbelemmeringen | (in)direct effect |
|--|--|
| B grijpt dit aan om opnieuw zijn punt te maken. Door het op te lossen met een grap hoeft het punt van B opnieuw niet geadresseerd te worden. | Dit punt gaat voorbij zonder dat er verder iets over gezegd hoeft te worden. |

De humorstrategie laat weliswaar de spanning even los voor een aantal van hen, maar lost het probleem niet op. Sterker nog: men loopt het risico dat B zich nog minder serieus genomen voelt.

Inhoudelijk gezien heeft B niets kunnen bereiken in bovenstaande fragmenten. Omdat aan de inhoud van ICT ook een financiële component zit, grijpt B dat moment aan om opnieuw zijn punt naar voren te brengen maar nu wel met een inhoudelijke afweging vanuit de beperkte financiële reserves van de stichting. Dit wordt duidelijk in fragment 8.4.14

Fragment 8.4.14 afweging investering in ICT of school Y

| transcript | Strategie | Discursief | Toelichting |
|--|-------------|----------------------|--|
| B: Nou ja d'r wordt nu voorgesorteerd op één strategie terwijl er, denk ik, meer strategieën mogelijk zijn. Uhm de d'r is een belang om school Y op poten te houden, dat vraagt een uitgave, gewoon aan mensen die uh op de payroll staan en niks betekenen voor de school van drie ton, dat dat hè dat zijn, dat is gewoon wetgeving om dat netjes af te bouwen en uh om die mensen dat dat duurt gewoon een jaar of anderhalf en dat kost gewoon drie ton. Nou, dat is dan een keuze die school die heeft heeft levensvatbaarheid naar de toekomst, maar dan moet je wel deze investering doen, maar is de vraag, wie doet die investering en wat doen daarnaast (.) niet? Ik vind het moeilijk om vanuit het rectoraat school X te zeggen van ja, een grote school, we hebben nog niet zoveel bijgedragen | Evaluatie | Reïfictatie | B stelt het concept ter discussie, maar niet vanuit een onderzoekende manier. |
| | Pleidooi | Categorie | |
| | Pleidooi | Reïfictatie | B geeft rekenschap van school Y en presenteert het als buiten hem afkomstig, terwijl de beslissingen hierin door hem genomen zijn als directeur a.i. |
| | | Script | |
| | | Rekenschap | |
| | | Script | |
| | | Script | |
| | | Script | |
| | | Reïfictatie | Gebruikt 'wetgeving' en 'netjes afbouwen' om rekenschap te geven van de onprettige consequenties van deze beslissing |
| | | Ret argument | |
| | Pleidooi(i) | Vraag=concept | Hier is perceptie van vraagstuk functie van mogelijke (in)effectieve acties |
| | | Footing | |
| | | Script / Vocalisatie | Door footing in te zetten vanuit de rol van rector (rectoraat) houdt B |

| | | | |
|---|----------|---|---|
| aan school Y, dus we doen nog even 87.000 euro om het af te kopen, dat v [wil zeggen 'vind', maar wijzigt in 'lijkt'] lijkt me lastig te verdedigen. Dus i (.) en daarnaast gaan we wel iets met twee ton ICT, waar ik nog niet zoveel zicht op heb wat dat betekent en waarom dat is welke | | Ret argument Script Inenting Contrast / Script Lijst van 3 | zijn eigen belang zoveel mogelijk buiten schot. Het concept over ICT komt nu weer terug. B presenteert dit alsof er nog veel onduidelijk is over ICT "iets met twee ton" |
| D: ja, daar gaan we het straks over hebben | | | Alleen reactie op het laatste onderdeel van B. Geen reactie op belangenafweging. |
| B: ja, maar dat weet ik dus nog niet. En uh | Pleidooi | Ret argument Script | Rekenschap over zijn eigen argumentatie |

| leerbelemmeringen | (in)direct effect |
|---|---|
| Opnieuw een betoog van rector B, maar nu naar aanleiding van het thema de minimale reservepositie van de stichting. Door de allocatie van het beschikbare geld nu in de aandacht te brengen, benoemt hij de onwenselijkheid van de keuze voor de investering opnieuw, maar op basis van de gevolgen ervan. In zijn betoog houdt hij weer zoveel mogelijk zijn eigen belang buiten schot, waardoor het feitelijk overkomt en minder als zijn positie. Voor dit interactionele probleem heeft hij veel discursieve middelen nodig. Daar waar hij zichzelf wel erin betreft, maakt hij gebruik van het feit dat hij ook een rol heeft te vervullen met bijbehorende verantwoordelijkheid: "Ik vind het moeilijk om vanuit het rectoraat school X te zeggen..." Ook dit is een discursieve strategie (footing) | Opnieuw bevestigt hij zijn positie naar de anderen toe en opnieuw kunnen die niets anders dan dat te accepteren en niet inhoudelijk te reageren. Er wordt daarmee niets opgelost en het probleem etert door, zoals ook hieronder in het laatste fragment. |

Maar ook met dit sterk retorisch opgebouwde betoog over de financiële keerzijde komt B er niet uit. Omdat hij nu de financiële reservepositie van de stichting heeft gebruikt om opnieuw bezwaar aan te tekenen tegen de ICT ambities, wordt hij door U op dat punt ook bestreden. Het lijkt er dan over te gaan wie de juiste feiten bezit en wat de betekenis ervan is. Onderstaand fragment (8.4.15) is hiervan een illustratie.

Fragment 8.4.15 allocatie financiële middelen ICT en school Y

| transcript | Strategie | Discursief | Toelichting |
|---|--------------|------------|-------------|
| B: [je kunt ook zeggen] drie ton komt uit de algemene reserves | Pleidooi | script | |
| U: die hebben we niet | Pleidooi | | |
| B: Nou we hebben en twee ton voor ICT, een ton voor opleiden en ontwikkelen, een ton voor [onduidelijk] | Evaluatie(i) | | |

| Leerbelemmerende mechanisme(n) | (in)direct effect |
|---|--|
| B zegt twee keer iets over waar het geld vandaan zou kunnen komen. Het feit dat hij zichzelf herhaalt | Het probleem dat er was ten aanzien van ICT, ontstaan in het verleden, is in deze conversatie alleen |

impliceert dat hij van mening is dat de ander het nog niet begrijpt of er niet aan wil. Beide onderzoekt hij hier niet en daarmee worden zijn suggesties stellingen in dienst van zijn eigen concept.

maar bevestigd. De concepten over elkaar en over het vraagstuk zijn hiermee versterkt en zullen waarschijnlijk in een volgend gesprek opnieuw een rol spelen.

Rector B nam aan het eind van het jaar afscheid van zijn school om ergens anders aan de slag te gaan. De bestuurder heeft opnieuw in zijn speech gememoreerd aan het ICT-verhaal: hoe allergisch de rector reageerde als het woord ICT werd genoemd. De rector zei daarover in de terugkoppeling: *“moest het ook nog in de afscheidstoespraak.”*

Normen tegenover elkaar

In dit gesprek komen de concepten (perspectieven) die de verschillende MT-leden hebben en die wel of niet leiden tot een ICT-investering, niet op tafel. Om toch de waarde van hun concepten met bijbehorende actie ten aanzien van de investering in ICT geldigheid te verlenen, oriënteren de MT-leden hun concepten naar normen die een bredere geldigheid hebben dan alleen binnen dit onderwerp. Onderstaande tabel laat zien welke concepten leiden tot de actie ‘investeren in ICT’ en welke concepten leiden tot de tegenovergestelde actie. Elke concept is georiënteerd naar een norm (genoteerd tussen haakjes onder het concept). Deze normen zijn door de onderzoeker afgeleid uit bovenstaande fragmenten en ter validatie aan de betrokkenen voorgelegd.

Tabel 8.4.2 Normen tegenover elkaar

| Actie | We investeren substantieel in ICT | We investeren nog niet substantieel in ICT |
|-------------------|--|--|
| Concept en (norm) | Als andere scholen dit al doen, kunnen/moeten wij dit ook doen. (Norm: want je kunt vertrouwen op dat wat anderen reeds bewezen hebben) | Als er niet helder op papier staat hoe dit in elkaar zit, kan ik er nog niets mee. (Norm: want zaken horen duidelijk te zijn voordat ze worden ingevoerd) |
| | Als wij met elkaar ambities formuleren gaan we er ook gehoor aan geven (Norm: want je moet wat je met elkaar ambieert gaan concretiseren) | Als de ICT onvoldoende op orde is, is het belangrijk de ambities naar beneden bij te stellen (Norm: want ambities horen wel reëel te zijn) |
| | Als er in het onderwijs steeds meer ICT wordt ingezet, is het belangrijk dat wij dat ook doen | Als de ICT ambities onvoldoende reëel zijn, is dit niet te verdedigen bij bovenbouwdocenten (Norm: want bovenbouwdocenten hoor je serieus te nemen) |

| | | |
|--|--|--|
| | (Norm: want je hoort je aan te sluiten bij de ontwikkelingen binnen het onderwijs) | |
| | | Als we twee ton ter beschikking hebben kunnen we die ook uitgeven aan iets dat nu concreet is, namelijk de situatie rond school Y (Norm: want je hoort je geld niet uit te geven aan zaken waar je onvoldoende zicht op hebt) |

Doordat de normen door iedereen als geldig worden gezien, wordt het lastig de er naar georiënteerde bijbehorende concepten te onderzoeken.

B zegt hierover achteraf: *“en daar voeren we het gesprek niet over.”*

U zegt: *“De een heeft het over zaken en de ander heeft het over hele andere zaken en toevallig komt het bij elkaar bij het woord ICT, maar ze hebben eigenlijk niets met elkaar te maken. Dit wordt wel schokkend duidelijk hè.”*

Zolang de gesprekspartners hun individuele concepten over het onderwerp en over elkaar niet openlijk bespreken, kunnen zij niet veel anders dan hun acties - hun uitingen - baseren op diezelfde concepten. Het risico dat een spreker hierbij loopt is dat hij een self-fulfilling prophecy creëert doordat hij zich op dusdanige wijze gaat gedragen dat de reactie van de ander het concept van de spreker bevestigt. In bovenstaande serie fragmenten bijvoorbeeld, voelt rector B zich al lange tijd niet gehoord en gaat daarom *“stevig remmen”*. De anderen vatten dat op als gedrag van ‘een klein jongetje’ en luisteren niet echt meer naar wat hij te zeggen heeft. Dit is precies hetgeen waar rector B in de eerste plaats last van had: niet gehoord worden. Ondanks het feit dat men elkaar in dit team respecteert, waardering heeft voor elkaar en de sfeer over het algemeen als prettig ervaart, voelt men zich ook onvoldoende veilig bij heikele of beladen punten in te grijpen. Men laat het dan gebeuren. De volgende paragraaf is daar een bijzondere illustratie van. Daar waar in het onderwerp over ICT de verschillende posities alleen impliciet naar voren komen tijdens het gesprek, deelt in de volgende paragraaf de bestuurder zijn concept vooraf al mee aan de rest van het MT en belemmert daarmee bij voorbaat het ontstaan van een open gesprek. Niemand in het MT zegt daar iets van.

8.4.3 Het effect van een vooraf vastliggend concept

In deze paragraaf wordt een gesprek bestudeerd waarvan de uitkomst bij voorbaat min of meer vastligt. Ter tafel ligt een document met daarin een voorstel van de afdeling HR. De eindverantwoordelijke (bestuurder U) heeft zijn eigen positie ten aanzien van het voorstel al bij voorbaat opgenomen in het document. Anderen worden hierdoor gedwongen óf erin mee te gaan óf er iets tegenover te stellen. Een discussie over het voorstel is daarmee niet meer aan de orde. Het gesprek heeft op die manier meer weg van een stemming.

De vorige twee paragrafen zijn een illustratie van het feit dat deelnemers ten aanzien van een complex en beladen onderwerp verschillende concepten hebben die niet openlijk worden besproken en onderzocht. Dit belemmert hen om elkaar echt te begrijpen. Ofschoon men van elkaar wel een idee heeft hoe de ander erin staat, zou een gesprek kunnen bijdragen aan het dichter bij elkaar komen. In zo'n gesprek heeft men de mogelijkheid elkaars concepten (impliciet of expliciet) af te tasten zodat er eventueel meer begrip komt. In de vorige twee paragrafen komt dat begrip er niet, maar de mogelijkheid tot het onderzoeken van elkaars concepten is er wel. In deze paragraaf is die mogelijkheid er bij voorbaat niet omdat het concept van de bestuurder al in de vorm van een positie op tafel ligt. Opmerkelijk is dat iedereen 12 minuten meepraat en niemand dat benoemt.

Het onderwerp gaat over regeling X. De CAO biedt sinds kort de ruimte om binnen regeling X ook uit te betalen. Stichting SVOD heeft een HR-overlegorgaan. Hierin zitten het hoofd HR (ook aan tafel in het MT) en de individuele HR-adviseurs van de scholen. Zij zijn bij de bestuurder gekomen met het voorstel om de ruimte in de CAO te gaan benutten binnen de stichting SVOD. De bestuurder is principieel tegen uitbetaling. Hij heeft HR toegezegd hun voorstel in het MT te bespreken, mits vooraf voorzien van zijn positie.

In de fragmenten 8.4.16 en 8.4.17 maakt de bestuurder duidelijk dat het voorstel niet-passend is omdat het de bedoeling van de regeling niet dekt. Hij toont tot drie keer toe verontwaardiging ten aanzien van de wens dit te willen agenderen (in onderstaande tekst is dit af te leiden uit de vetgedrukte zinnen).

Fragment 8.4.16 verbazing agendering HR-regeling X op MT-agenda

| transcript | Strategie | Discursief | Toelichting |
|--|-----------|---------------------------|---|
| U: [dat document] ligt voor. Uh laatste paragraaf laat zien wat ik er zelf van vind uhm over die verruiming als het gaat om uitbetalen, dat staat heel netjes geformuleerd | Evaluatie | Reïficatie Extreem | U presenteert eigen mening als product van de laatste paragraaf. Daarmee lijkt dit feitelijker. |
| Allen: (lachen) | | | |
| U: uhm, maar ik heb het niet willen blokkeren, dus ik heb wel gezegd; oké, als dit van HR komt uh dan wil ik het met mijn eigen uhm waarneming | | Vocalisatie script | Oriëntatie naar norm: op basis van inhoud oordelen. |

| | | | |
|---|--|----------------|---|
| en beoordeling erbij in het MT hebben met de vraag wat jullie ervan vinden | | | |
| ?: ja | | | |
| U: maar ik vind dit ver af liggen van waar die regeling voor bedoeld is. Dus ik begrijp ook niet goed waarom dit voorstel gedaan wordt. #00:55:12-0# | | 3 delen script | U begrijpt niet goed waarom dit voorstel gedaan wordt, maar stelt geen vraag om daarachter te komen. Het 'niet goed begrijpen' dient daarmee als onderbouwing voor de eigen negatieve evaluatie van het voorstel. Als U het wel zou willen begrijpen zou hij een vraag kunnen stellen, maar dat gebeurt niet. |

De verbazing die U uitspreekt in fragment 8.4.16 hoeft niet te worden weggenomen. Het is meer retorisch bedoeld om het interactionele probleem van de bestuurder op te lossen. Dat probleem gaat over de rechtvaardiging om dit onderwerp toch op de agenda te brengen terwijl hij laat merken dat hij dat eigenlijk niet wil. In fragment 8.4.17 doet hij dit single-loops opnieuw.

Fragment 8.4.17 opnieuw verbazing agendering HR-regeling X op MT-agenda

| transcript | Strategie | Discursief | Toelichting |
|--|-----------|--------------------|--|
| U: ja, we kunnen verder, maar kennelijk is er een vraagstuk naar voren gekomen, waarvan ik ook niet begreep: waarom nu? | | Vraag=concept | U geeft wederom aan niet te begrijpen waarom nu en onderzoekt dat niet. H geeft ongevraagd het antwoord. |
| H: nou de CAO roept dat natuurlijk op | | | |
| U: wij zeggen: nee. die verruiming dat doen wij niet. En als er een vraagstuk is rondom de praktische uitvoerbaarheid. Tot nu toe hadden we daar een oplossing voor. Kom uh met een verhaal waarom dat niet uitvoerbaar zou zijn en dan moet je het maar op.. dan moeten we het op die manier aanvliegen om daar dan uh dan oplossingen voor te vinden, maar ik zie op dit moment ook niet waarom op dit moment dat geagendeerd zou moeten gaan worden. | | Script Abstract | U stelt opnieuw de vraag. Het antwoord van H uit de vorige beurt heeft niet geholpen, want dat zou verklaarbaar kunnen maken waarom het punt op de agenda staat. |

| leerbelemmeringen | (in)direct effect |
|---|---|
| In bovenstaande fragmenten stelt de bestuurder tot drie keer toe de vraag waarom dit nu geagendeerd moet worden (vetgedrukte regels). Het antwoord op die vraag wil hij niet hebben. In de terugkoppeling zegt hij daarover: <i>“en ik wil ook geen antwoord (lachen). Ik stel vragen en ik wil die niet beantwoord hebben. Ik dram maar door.”</i> | Anderen stellen ook geen vragen. Daarmee lijkt de vraag te worden opgevat als een statement en hij hoeft niet beantwoord te worden. B zegt daarover in de terugkoppeling: <i>“eigenlijk heeft U het veto al uitgesproken voordat we het gesprek gaan voeren.”</i> |

Bij voorbaat staat vast dat hier niemand gaat leren. Toch gaat men het gesprek erover aan. Iedereen praat mee en het gesprek duurt 12 minuten.

Omdat U tot drie keer toe zijn verbazing uitspreekt over het agendapunt gaat rector B in fragment 8.4.18 rechtvaardigen dat het agendapunt wel degelijk relevant is. De discussie krijgt dan iets inhoudelijks, maar wordt met zoveel retoriek vormgegeven dat er geen onderzoekend gesprek ontstaat.

In het gesprek zijn er twee mensen die er anders over denken dan de bestuurder. Dat is de HR adviseur en dat is rector B. Later blijkt dat B zijn eigen HR-adviseur opdracht heeft gegeven deze versoepeling in de CAO te agenderen in het HR-overleg, zodat het ook in het MT-overleg zou kunnen komen. Op het moment van dit gesprek is dat nog niet duidelijk. Het verklaart wel waarom B reageert zoals in fragment 8.4.18:

Fragment 8.4.18 korte inhoudelijk debat over uitbetalen of niet

| transcript | Strategie | Discursief | Toelichting |
|--|--|---|--|
| B: mijn complimenten voor de transparantie. Ik zit er echt anders in, want ik vind het een regeling die onuitvoerbaar is voor scholen. Het levert gigantisch veel werk op om mensen te vervangen [weggelaten] uur door een jaar heen, dus ieder die het wil laten uitbetalen scheelt een heleboel werk, dus ook een heleboel overheads werkzaamheden en uh, dus ik zit daar anders in | Pleidooi Evaluatie Evaluatie | Vaagheid Contrast Extreem Extreem Extreem Ret argument | B maakt een opmerking over de strategie van U, maar stelt deze niet ter discussie. B oriënteert zich naar norm 'bij onuitvoerbare regelingen mag je pragmatisch te werk gaan' |
| U: helder, anderen? | | | |
| N: nou uh uh, als je een keuze maakt voor de werknemer nu, dan op en je pandora's box om het zo maar te zeggen. dan ben je sloten met geld kwijt, die je never gefinancierd krijgt. Moet je volgens mij niet doen uh uh (.) wat je volgens mij moet (.) moet (.) propageren is dat ze in het lopende jaar die uren opmaken en uh, maar als je het gaat uitbetalen en iedereen die (onduidelijk) dan heb je gewoon een financieel probleem. | Pleidooi Pleidooi | Ret argument Ret argument Extreem script script | N beargumenteert dat norm van B hier niet passend is omdat het te duur is. |

| leerbelemmeringen | (in)direct effect |
|---|---|
| B betoogt hier dat de onuitvoerbaarheid van de regeling rechtvaardigt dat je mag uitbetalen. Zijn betoog is opgebouwd uit gesloten redeneringen bestaande uit niet-toetsbaar of -onderzoekbaar geformuleerde evaluatie en pleidooien vormgegeven met behulp van allerlei retorische middelen. De reactie van N is ook gesloten opgebouwd. Ondanks het feit dat beiden hier een argumentatie | Er komt geen inhoudelijk gesprek op gang. Het blijft een uitwisseling van posities, waarbij de bestuurder herhaalt wat reeds gezegd is; zo getuigen de volgende fragmenten. Zelf zegt hij daar achteraf in de terugkoppeling over: "wat ik hier nog echt fout doe is er voortdurend op hameren wat ik ervan vind. Hou toch op, laat die mensen het zelf 's effe zeggen" |

neerzetten, geven ze beiden geen opening om er een discussie over te voeren. Daarmee zijn het niet veel meer dan formuleringen van posities.

Inhoudelijk leidt bovenstaand gesprek niet tot inzicht, toch ligt er wel het dilemma van regeling X. De bestuurder probeert hier uit te komen door te verwijzen naar eerder gemaakt afspraken met de medezeggenschapsraad. Dit doet hij door in de volgende vier fragmenten (8.4.19 t/m 8.4.22) tot vijf keer toe dezelfde zin te gebruiken: “handel naar bevind van zaken”. Een zin als deze bevat vaagheid. Want mensen moeten zelf invullen wanneer er wel en wanneer er niet naar bevind van zaken wordt gehandeld. Er worden geen criteria voor genoemd, anders dan dat er een werkbaar situatie moet blijven bestaan. Wat daarin het woord ‘werkbaar’ betekent, is ook weer ter individuele invulling van de betrokkenen.

Fragment 8.4.19 t/m fragment 8.4.22 handelen naar bevind van zaken

Fragment 8.4.19

| transcript | Strategie | Discursief | Toelichting |
|--|-----------|--|--|
| U: ja ja, maar weet je dat kan, dan zeggen we: probleem hebben we ook nu ook nog niet opgelost als we kijken hoe we omgaan met het uh uh sparen Kan ook zeggen dat we tot nu toe hebben gezegd we handelen naar bevind van zaken en aan het onmogelijke is niemand gehouden. Met andere woorden een school kan niet gedwongen worden mensen ongebreedeld vakanties op te laten nemen, want dat gaat gewoon niet. het primaire proces moet doorgaan, dat snapt iedereen, dat heb ik ook met de GMR zo afgetikt, dat dit in alle redelijkheid moet. We worden opgezadeld met een regeling, die eigenlijk nauwelijks in z’n absolute vorm onuitvoerbaar is, dan maar in z’n relatieve vorm en dat betekent dat we naar bevind van zaken handelen en dan moet nog een keer terugkomen, hoe doen we het dan echt als het nodig is. Ik zou zeggen: laten we niet al te veel regels maken en de bedoeling van deze regeling is niet, dat wij gaan uitbetalen. Als ik het zo hoor moeten we dat gezien de standpunten hier ook niet doen, dan zijn we d’r nie mee klaar. | Pleidooi | Script Rekenschap Script Abstract | U noemt opnieuw positie hier en oriënteert zich daarbij naar de bedoeling van de regeling. U adresseert niet perspectief van B |
| | Pleidooi | Extreem | Er worden argumenten aangevoerd om het bij het oude te laten. Het onderliggende concept hiervan wordt niet toetsbaar of onderzoekbaar gemaakt. Hierdoor is het alleen maar een positie die wordt gerechtvaardigd door de serie argumenten. |
| | Pleidooi | Script Rekenschap Footing | |
| | Ev-to-i | Ret argument | |
| | Pleidooi | Script Script Script | ‘als ik het zo hoor’ is eigen observatie die niet getoetst wordt. Zowel B als C als V benoemen ook de praktische kant. |
| | Ev-to-i | script | |

Fragment 8.4.20

| transcript | Strategie | Discursief | Toelichting |
|---|-----------|---|--|
| U: maar dan zou ik zeggen, we kunnen hem hier nu niet aftikken. Zoals die hier nu ligt, vinden we hem niet conform de bedoeling. We hebben wel een vraagstuk als het gaat om hoe zorgen we ervoor dat die dan uitvoerbaar wordt en dan wordt dat, tot nu toe is daar de lijn gekozen handel naar bevind van zaken in je eigen school en doe een beroep op redelijkheid. Dan wil ik weten of dat een niet-werkbare regeling is. | Ev+t-o-i | Script Script Cons and corr contrast | Oriëntatie naar norm van de regeling U zegt 'we', maar niet iedereen vindt dit. Het lijkt of U nu het voorstel van K ziet als een pragmatische oplossing die in strijd is met de bedoeling van de regeling. Het feit dat K de cao volgt wordt niet bevraagd. |

Fragment 8.4.21

| transcript | Strategie | Discursief | Toelichting |
|--|-----------|--|--|
| U: ja maar ik heb tot nu toe wel afgestikt met de GMR van jongens iedereen snapt dat dit in z'n absolute vorm niet uit niet uitvoerbaar kan zijn, dus dan moeten we uh uh, naar bevind van zaken handelen, dat snapte iedereen, Ja dan is het vervolgens de vraag, hoe ga je er dan als individuele directeur in je school mee om. komen daar praktijken naar voren, ja maar dit heb ik nooit gewild of dit is ook niet uitvoerbaar, dan heb je nu de ruimte binnen die afgesproken kaders om anders te handelen. En de vraag is, levert dat nog vraagstukken op in termen van risico's die we nu niet zien? nou dan moeten we daar vandaan maar even kijken. | Pleidooi | Extreem Ret argument Cons and corr Script Script Script rekenschap | Opnieuw een herhaling van wat reeds gezegd is. |

Fragment 8.4.22

| transcript | Strategie | Discursief | Toelichting |
|---|-----------|------------|---|
| U: maar ik denk dat de aanvliegroute die jullie hebben gekozen niet zo ervaren wordt. D'r is een andere aanvliegroute die kennelijk, die misschien maakt dat we het er nog wel over moeten hebben. Daar hadden we tot nu toe afspraken over van uh, maak het realistisch uitvoerbaar en kijk uh wat er kan en handel naar bevind van zaken . De aanvliegroute vanuit HR zeggen wij van zien wij geen aanleiding om het daarom te veranderen punt | Evaluatie | | U komt opnieuw met hetzelfde 'handel realistisch en naar bevind van zaken' Dit is een abstractie en wordt niet verder onderzocht of getoetst. |

| leerbelemmeringen | (in)direct effect |
|---|--|
| In bovenstaande fragmenten herhaalt de bestuurder zijn argumentatie. Dit is een single-loops oplossing om te krijgen wat hij wil. Daarnaast zit er een vorm van uitstel in verwerkt als het gaat om de praktische uitvoerbaarheid. Door de verruiming van de CAO te kwalificeren als principieel onjuist en het gesprek over de praktische uitvoerbaarheid uit te stellen, maakt de bestuurder impliciet de afweging dat het principe voorop staat. Rector B en hoofd HR die wel voor verruiming zijn komen inhoudelijk buiten spel te staan. | Iedereen schikt zich en niemand protesteert. Ook de twee tegenstanders niet meer. Impliciet is hier een stemming gehouden, zonder inhoudelijke discussie, waarbij de meerderheid heeft gewonnen. |

In dit vraagstuk lopen er twee zaken door elkaar, namelijk:

1. Een principiële insteek: waarvoor is de regeling bedoeld?
2. Een pragmatische insteek: hoe kunnen we de regeling het beste uitvoeren?

De discussie hierover wordt niet gevoerd. Men zou elkaar hebben kunnen bevragen op hoe de individuele MT-leden de twee insteken wegen. Maar dat gebeurt niet. Die afweging hebben mensen impliciet al wel gemaakt, anders kunnen ze hier geen positie innemen.

Aan de drie MT-leden waarmee is teruggekoppeld is door mij als onderzoeker gevraagd waarom niemand ingrijpt op het moment dat de uitkomst van het gesprek bij voorbaat al min of meer vastligt. Waarom praat iedereen mee, wetende dat er in het gesprek niet geleerd gaat worden?

N zegt hierover: *“Op het moment dat je denkt ik ben het er wel mee eens dan laat je het ook gebeuren. Kijk je eigenlijk niet naar wat zijn we nou eigenlijk aan het doen.”*

N formuleert dit op zo’n manier (gebruik van ‘je’) dat het lijkt of het normaal is. B zegt: *“we gaan niet morrelen aan wat hij [de bestuurder] vindt. We gaan ook niet zeggen: het is onuitvoerbaar dus we moeten het anders doen. Niemand van ons. Slappe hap hè eigenlijk. Niemand gaat tegen de bestuurder in.”* Dit veronderstelt dat er als gevolg van verschil in hiërarchie niet wordt ingegrepen.

De bestuurder zelf maakt duidelijk dat het voorstel alleen maar geagendeerd is om het gezicht van het hoofd HR binnen zijn eigen club te redden: een face-saving strategie. De HR-club is met een voor de bestuurder onwenselijk voorstel gekomen. Op het moment dat hij het voorstel meteen naar de prullenbak verwezen zou hebben, zou de HR-club gezichtsverlies hebben geleden: ze zouden zich dan niet serieus genoeg genomen hebben gevoeld door de bestuurder. Nu het in het totale MT is afgeketst, is de afwijzing makkelijker te verkopen voor het hoofd HR, aldus de redenering van de bestuurder.

De bestuurder voelde zich gedwongen dit in het MT te brengen. Hij zegt daarover: *“Ik voelde me in verlegenheid, omdat ik dacht ja die mensen hebben serieus werk gemaakt van een document wat onzin is. Maar ze hebben er wel serieus aan gewerkt. Ik voel me gedwongen om dat naar de directeurs te brengen. Want anders ben ik een soort autoritaire bestuurder die het bij voorbaat afketst. Das ook niet de manier waarop wij werken”*. Het ironische hiervan is dat hij zich in het MT ten aanzien van dit onderwerp nu als een autoritaire bestuurder moet opstellen omdat hij

van te voren al zijn positie ten aanzien van dit vraagstuk heeft uitgesproken en die, gedurende de 12 minuten dat dit gesprek duurt, blijft herhalen.

Door het in het MT te brengen draagt de bestuurder bij aan waar hij last van heeft. Hij verschaft zo de HR-club een podium voor iets waarvan hij vindt dat er geen podium voor zou moeten zijn. Waar hij last van heeft, verwoordt hij als volgt: *“Dat is wel kenmerkend voor die HR-club dat die soms met hele autonome dingen komen en dan zeggen ze: ja maar dat is onze professie. Ja flauwekul, dat is onze professie, je hebt gewoon een school met een schooldirecteur, daar heb je het mee te doen en niet een autonome club die als een soort cocon in de organisatie staat en van alles het MT in slingert. Ja, dat gaan we niet doen. Dus het zegt ook iets over hoe die club hun werk opvatten soms. ... maar als die uit zichzelf iets bedenken, wat ze ergens van de koffietafel hebben geplukt omdat drie medewerkers zeggen, laat het mij maar uitbetaald krijgen, ja, bespreek dat eerst eens in je eigen school.”*

Deze uiting van de bestuurder is opgebouwd uit een serie niet-toetsbare en -onderzoekbare elementen vormgegeven met discursieve middelen. Of de uitspraak over HR valide is of niet is niet van belang, maar de gesloten redeneringen die die hij bevat laten weinig ruimte om de validiteit ervan te onderzoeken. Hij verwijt de HR-club met los van de eigen school staande autonome zaken te komen. Maar door het onderwerp nu op inhoudelijke gronden af te laten ketsen, is impliciet de autonome rol van HR juist bevestigd. Argyris (1990) noemt dit een organizational defensive routine⁶⁸, om elkaars gezicht te redden moeten mensen verborgen houden dat ze dit doen, en daarmee wordt een gesprek over de onderliggende oorzaken vermeden. Als gevolg van dit gesprek is het beeld van de bestuurder over de HR-club eerder bevestigd dan gewijzigd. En omdat alle andere MT-leden hierin meegaan, komt de bestuurder daar ook niet achter. Daarmee gaan ook zij mee in de organizational defensive routines en kan niemand leren in dit gesprek.

Dit gesprek is opnieuw een illustratie dat de deelnemers gevangen zitten in hun eigen referentiekader, hun vooronderstellingen over de ander en de manier waarop het gesprek erover gevoerd moet worden. De bestuurder moet hier een interne afweging hebben gemaakt over het inbrengen van het agendapunt. Aan de ene kant wil hij het gezicht van HR redden en aan de andere kant wil hij het voorstel afketsen. Kennelijk is de strategie die hij hiervoor kiest effectief. Kennelijk past dit in het heersende systeem van deze organisatie dat die strategie effectief is. Het probleem daarvan is dat bovenstaand gesprek het systeem opnieuw bevestigt en het niet onwaarschijnlijk is dat het een volgende keer opnieuw een rol zal spelen. Zo lang niemand dit doorbreekt blijft het zichzelf voeden. Omdat de deelnemers bij het zien van hun eigen teksten in de terugkoppeling zich vrij gemakkelijk bewust werden van hun eigen contraproductieve bijdrage eraan, zouden ze dat bewustzijn kunnen inzetten in een volgend gesprek. Alle drie hadden ze er namelijk last van.

⁶⁸ Beleid of praktijken die moeten voorkomen dat een medewerker schaamte en dreiging (embarrassment or threat) ervaart. Tegelijkertijd voorkomen ze ook dat een medewerker ontdekt waar deze schaamte en dreiging door worden veroorzaakt (zie 3.2).

8.5 Organisatie 2 slot

In organisatie 2 is de onderlinge sfeer goed te noemen. Ook in terugkoppelingsgesprekken, waarin men kritiserende uitspraken doet over elkaar, is ook de waardering voor elkaar duidelijk merkbaar. Dit lijkt niet in overeenstemming te zijn met de fragmenten in dit onderzoek. De fragmenten zijn niet representatief zijn voor de gesprekken die binnen dit MT met elkaar gevoerd worden. Ze zijn wel representatief voor de manier waarop ze met elkaar praten als het gaat over beladen of complexe onderwerpen. Omdat ik precies die fragmenten achter elkaar zet waarin het effect ervan naar voren komt, wordt het contraproductieve aspect van de gespreksvoering duidelijk, ook voor de deelnemers zelf. In het gehele gesprek valt dit veel minder op en blijft de sfeer relatief ontspannen. Dat maakt het ook zo lastig voor de MT-leden om ter plekke in te grijpen.

Over onderwerpen die niet te complex of te beladen zijn en waarbij de belangen niet te ver uiteen liggen, wordt over het algemeen gebalanceerd van gedachten gewisseld. In de fragmenten die in 8.4 besproken zijn, evenals in de tweekolommen casussen, is er wel sprake van verschillende belangen en zijn de onderwerpen beladen. Op dat moment wordt duidelijk dat de manier waarop er met elkaar gesproken wordt onvoldoende effectief is om het vraagstuk op een productieve manier te adresseren. De niet-uitgesproken vooronderstellingen over het onderwerp, maar vooral over elkaar en elkaars agenda, sturen sterk de manier waarop men de eigen uitingen vormgeeft en bevestigen vaak wat de ander al dacht. Uitspraken als: *'hij is nu eenmaal geen ICT-man'* of *'als het spannend wordt, duikt hij in de macht'* of *'zijn timing is vaak niet opportuun'* zijn hier illustraties van. Deze gedachten over elkaar zijn onder spanning van het gesprek moeilijk te toetsen bij elkaar zonder dat dit weer nieuwe spanning oproept. Daarbij zijn de MT-leden retorisch gezien zeer vaardig. Hun gesloten redeneringen lijken zij moeiteloos op te bouwen. Het gevolg daarvan is dat er vaak nauwelijks inhoudelijk gereageerd wordt, en dat het ontbreken van die reacties kan worden opgevat als een vorm van instemming. Hieruit wordt dan geconcludeerd dat men gezamenlijk verantwoordelijk is voor de implicaties van wat er gezegd wordt. Rector B had het over indekken, om achteraf te kunnen zeggen dat het een gezamenlijk besluit was.

De communicatie bij dit MT zou geholpen zijn door in een eerder stadium (voordat de spanning hoog is opgelopen) bij elkaar te toetsen wat er precies bedoeld wordt en waar de bezwaren uit voortkomen. De bestuurder geeft dat zelf al aan: *"Want wat ik dan moet doen eigenlijk is onderzoeken wat hij zegt."* De snelheid waarbinnen de agenda moet worden afgewerkt, wordt gezien als een belemmering om uitgebreid te kunnen onderzoeken. De vraag die zij zouden kunnen beantwoorden is of het telkens terugkomen van het onvoldoende geadresseerde onderwerp opweegt tegen de snelheid van het afhandelen van agendapunten.

Wat daarnaast een belangrijke rol speelt is de constellatie waarin zij zitten. Als relatief onafhankelijke bestuurders van hun eigen school vormen de rectoren samen met de bestuurder het MT van alle scholen, waarbij de bestuurder ook nog de vergadering voorziet. De spanning die daarbij ontstaat is zou kunnen voortkomen uit het

gegeven dat ze zowel verantwoording moeten afleggen aan hun eigen school als aan elkaar. Rekenschap geven komt in de geanalyseerde fragmenten telkens terug. Rekenschap geven is regelmatig het interactionele probleem waar de sprekers mee te maken hebben. Door dit probleem discursief op te lossen – want dat is wat ze doen – komt wat ze werkelijk denken onvoldoende op tafel. In de terugkoppeling is dat veel gemakkelijker.

Juist omdat zij hun eigen bijdrage wel degelijk herkennen, zouden ze iemand kunnen vragen hen te helpen dat in gesprekken over beladen of complexe onderwerpen onderzoekbaar op tafel te brengen. Wellicht dat dan blijkt dat dit veel gemakkelijker is dan het nu lijkt binnen het door hen geconstrueerde huidige systeem. Een tussenoplossing zou kunnen zijn dat de voorzitter alleen nog maar het proces bewaakt en geen positie meer inneemt in het gesprek.

In het volgende hoofdstuk over organisatie 3 zijn de onderwerpen minder complex. Toch is het ook daar moeilijk om de beweringen toetsbaar op tafel te brengen.

9 Organisatie 3

9.1 Inleiding

In de geanalyseerde gesprekken van organisatie 3 komen dezelfde leerbelemmeringen terug en bedienen gesprekspartners zich van dezelfde soort middelen als in organisaties 1 en 2. Er is wel een opmerkelijk verschil te benoemen. De onderwerpen in de bestudeerde gesprekken zijn in organisatie 3 concreter en minder complex. Het ene onderwerp gaat over het organiseren van een studiedag (9.4.1 en 9.4.2) en het andere gaat over toestemming geven voor het organiseren van een koorweekend (9.4.3). In beide situaties is het relatief makkelijk om de beweringen van de gesprekspartners te toetsen aan voor iedereen toegankelijke concepten. Toch gebeurt dat niet. Hierdoor sleept het gespreksonderwerp voort en polariseert eerder dan dat het iets oplost blijkt driekwart jaar later uit de terugkoppelingsgesprekken. Uit die gesprekken blijkt ook dat vooronderstellingen over elkaar een sterke rol spelen. In de manier waarop zij het gesprek voerden over de eenvoudige onderwerpen kwam een complexer onderliggende geheel tot uitdrukking, namelijk: de zorg over de tegenvallende resultaten van de school. Hierdoor hadden de gesprekken meer lading dan op basis van het concrete gespreksonderwerp verwacht zou mogen worden. Driekwart jaar later is die lading in een aantal terugkoppelingsgesprekken nog steeds voelbaar.

Hieronder volgt een korte beschrijving van de context en de dataverzameling van organisatie 3.

De derde organisatie waarin data is verzameld is een VO-school. Het managementteam van de school bestaat uit 10 schoolleiders: een rector, 8 teamleiders en een hoofd bedrijfsvoering. De school bevindt zich op één locatie. De schoolleiding heeft één keer per week een overleg. Eén van de teamleiders was ziek in de periode van het onderzoek en heeft daarom niet meegedaan. Het hoofd bedrijfsvoering werd ziek tijdens het onderzoek en is niet bij het tweede overleg geweest. Ook is er met hem niet teruggekoppeld.

De dataverzameling van deze casus bestond uit de volgende onderdelen⁶⁹:

1. Uitlegssessie 1 en XY-casus.
2. Geluidsopname van MT-overleg 1. Hier is een transcriptie van gemaakt en deze is deels geanalyseerd.
3. Uitlegssessie 2 en twee kolommen casus..

⁶⁹ Omdat de dataverzameling van de verschillende organisaties grotendeels met elkaar overeenkomst, zal ik de onderdelen hier slechts kort noemen en alleen toelichten waar het afwijkt van organisatie 1.

4. Geluidsopnamen van MT-overleg 2. Van een deel hiervan is een transcriptie gemaakt en geanalyseerd.
5. Terugkoppelmoment. Met zeven teamleiders is afzonderlijk een aantal fragmenten teruggekoppeld. Hierin heb ik als onderzoeker nog aanvullende vragen kunnen stellen over in het gesprek spelende vooronderstellingen en heb ik mijn analyse van het effect van de leerbelemmerende mechanismen kunnen toetsen bij de MT-leden. Daarnaast hebben de MT-leden in die terugkoppeling de mogelijkheid gekregen te reageren.

In dit hoofdstuk worden korte samenvattingen gegeven van de XY-case (9.2) en twee-kolommen casus (9.3). De uitgebreide analyse van de casussen zijn opgenomen in bijlage 6. Hierin komt soms ook materiaal terug uit de feedback gesprekken daarover. Vervolgens worden in 9.4 de transcripties van een aantal overleggen geanalyseerd op de erin gehanteerde leerbelemmeringen en bijbehorende effecten. In 9.5 worden een korte slotbeschouwing gegeven

9.2 XY-case 3

De resultaten van de XY-case in organisatie 3 vertoont grote overeenkomsten met de andere twee organisaties. Ofschoon iedereen, behalve de rector, een niveau lager in de organisatie zit dan de deelnemers in organisatie 2, heeft dat geen invloed op de analyses en adviezen die ze Y geven. Hun theory-in-use is ook van het type Model I.

Er is wel een opvallend verschil van één van de deelnemers. In tegenstelling tot de anderen relateert deze deelnemer zijn analyse direct aan de gesproken teksten van Y. De interpretatie daarvan heeft een Model II karakter omdat hij zoveel mogelijk bij de voor de lezer direct observeerbare gegevens blijft. De lezer kan daardoor zijn gevolgtrekkingen volgen en dat is kenmerkend voor een Model II theory-in use. Het gesprek dat hij voert met Y is echter wel weer van het type Model I. Argyris en Schön (1996) geven aan dat 99% van de mensen een theory-in-use van het type Model I laten zien in bijvoorbeeld een XY-case. In totaal heb ik 47 casussen (XY-cases en twee-kolomcasussen) geanalyseerd. In alle casussen, behalve die van bovenstaande deelnemer hanteren mensen een Model I theory-in-use.

Wat verder opvalt is dat de deelnemers in het gesprek met Y geen van allen kiezen voor de confrontatie. Ze kiezen ervoor vragen te stellen van het type easing-in, waarbij de vraagsteller de vraag zodanig stelt dat de ontvanger precies het antwoord geeft dat de spreker al in zijn hoofd heeft zitten (zie 4.3).

De door hen gevalideerde theorie van effectiviteit en ineffectiviteit vertoon grote overeenkomsten met die in de twee andere organisaties en zij doen op dezelfde manier aannames over X, Y en het gesprek die gebaseerd zijn op hun eigen invulling. Het eigen advies over hoe Y beter het gesprek met X zou kunnen voeren, volgen de deelnemers geen van allen op wanneer zij zelf in gesprek gaan met Y.

De volledige analyse van de XY-case is terug te vinden in bijlage 6

9.3 Twee-kolommen casus 3

In deze paragraaf wordt de uitkomst van de analyse van de twee kolommen casussen gepresenteerd. Omdat de manier waarop de deelnemers het gesprek binnen de casus vormgeven overeenkomt met die in organisatie 1, worden in de hoofdtekst alleen kort de conclusies gepresenteerd. Deze komen overeen met die in organisatie 2. De casussen en bijbehorende analyses zijn te vinden in bijlage 6.

Elke schoolleider (op één na) heeft een twee-kolommen casus geschreven. De opdracht was een cruciaal probleem bespreekbaar te maken bij iemand uit de eigen organisatie, met als doel het probleem te kunnen oplossen. De deelnemers mochten ook een gesprek nemen dat al had plaatsgevonden. Daar hebben ze allemaal voor gekozen.

Omdat de meeste MT-leden in deze organisatie een middenmanagementfunctie hebben, zijn de gesprekken die zij uitkiezen daarmee in overeenstemming. Er wordt bijvoorbeeld gekozen om het gesprek te voeren met een docent die te veel ziek is, terwijl het in organisatie 2 gaat over een gesprek met de voorzitter van de MR. Ofschoon het ene gesprek wellicht moeilijker is dan het andere, spelen dezelfde mechanismen er een rol in. Deelnemers hebben aannames over de ander en zien die in het gesprek bevestigd. Ook de deelnemer die bij de XY-case deels een Model II theory-in-use laat zien, vult in de twee-kolommen casus het perspectief van de ander in zonder dat te onderzoeken.

Dit laat wederom zien hoe lastig dit is om eenzijdig de dynamiek in een gesprek te veranderen, zeker als het onderwerpen betreft die mensen na aan het hart liggen.

Omdat de conclusies in organisatie 3 hetzelfde zijn als in organisatie 2 verwijs ik naar paragraaf 8.3.

Ook in deze serie twee-kolommen casussen wijzigen de concepten van de sprekers en de ontvangers niet. In twee casussen zit de ontvanger redelijk op een lijn zit met de spreker, maar daaruit valt niet af te leiden dat dit gebeurt als gevolg van het gesprek.

9.4 Natural talk organisatie 3

In deze paragraaf wordt een aantal fragmenten gepresenteerd uit de overleggen van organisatie 3. Deze fragmenten worden geanalyseerd op dezelfde manier als in 7.4 en 8.4. Bij organisatie 3 is er een individuele terugkoppeling geweest met zeven teamleiders, en ik kies ervoor de terugkoppeling bij de analyse te vermelden daar waar hij relevant is. Vaak blijkt uit de terugkoppeling welke vooronderstellingen over elkaar en over de situatie een sturende rol spelen in het gesprek. Dit helpt om te begrijpen waarom de deelnemers zich op een bepaalde manier gedragen. Daarnaast wordt in de terugkoppeling duidelijk dat deelnemers weliswaar kunnen reflecteren op de transcriptie van hun overleg, maar uit de manier waarop ze dat doen blijkt dat hun gespreksvoering nog niet is veranderd.

Voor de detail met betrekking tot de analyse evenals de leeswijzer, verwijs ik naar 6.2 en 7.4.

In deze organisatie zijn over een periode van twee maanden geluidsopnamen gemaakt van twee overleggen. Van deze opnamen zijn transcripties gemaakt en een deel van die transcripties is geanalyseerd. De fragmenten behandelen drie onderwerpen die elk in een aparte sub paragraaf worden gepresenteerd. In elke paragraaf wordt ander aspect van de leerbelemmeringen bestudeerd samen met het effect ervan op de uitkomst van het gesprek en eventueel volgende gesprekken:

- 9.4.1. *Het effect van het niet-onderzoeken van argumenten.* In het gesprek van deze paragraaf wordt de opzet van een studiedag besproken. Omdat deze noodgedwongen anders wordt ingericht dan gepland en daar de specifieke inzet van alle teamleiders voor nodig is, ontstaan er zorgen. Deze zorgen worden op een concreet niveau te berde gebracht en stuk voor stuk weerlegd door de teamleider die de hoofdorganisatie op zich heeft genomen. Omdat de vooronderstellingen onder deze zorgen niet wordt onderzocht is het gesprek voor de teamleiders niet bevredigend.
- 9.4.2. *Het effect van het niet-toetsen aan een vooraf bekend concept.* In dit gesprek spreekt men verder over de invulling van de studiedag van paragraaf 9.4.1. Die wordt ingericht volgens een bij allen bekend concept. Tijdens het gesprek ontstaat er verwarring en verschil van mening over een specifiek onderdeel. In plaats van dit te toetsen aan het onderliggende bekende concept gaan teamleiders het invullen op basis van hun referentiekader over dat bekende concept. Hierdoor blijft de verwarring bestaan en besluit een van de teamleiders om dan maar zijn eigen gang te gaan.
- 9.4.3. *Het effect van niet geadresseerde verschillende normen.* Het gesprek in deze paragraaf gaat over een onderwerp dat relatief eenvoudig is. De vraag die voorligt is of het koorweekend opnieuw georganiseerd mag worden. Eén teamleider brengt het bezwaar van lesuitval in. Er ontstaat een discussie waarin niet zozeer het begrip lesuitval wordt gereduceerd tot een aantal

algemeen aanvaarde criteria, maar probeert men betreffende teamleider te overtuigen er anders over te denken. Hier slagen zij niet in. Sterker nog: de polarisatie als gevolg van dit gesprek is vergroot.

In elke sub paragraaf worden tekstfragmenten gepresenteerd. Elk fragment wordt als losstaande tekst geanalyseerd op het gebruik van strategieën, discursieve middelen, leerbelemmeringen en hun directe effect in het fragment. De verbindende teksten beschrijven hoe deze manier van communiceren het verschil van concepten in stand houdt en daarmee het leren van de individuele leden belemmert.

9.4.1 Het effect van het niet-onderzoeken van argumenten

In deze paragraaf wordt aan de hand van één fragment en de terugkoppeling daarover inzichtelijk gemaakt wat het effect is van het niet-onderzoeken van argumenten. Onderstaand fragment dient ter inleiding van een gesprek over een studiedag waarbij onverhoopt de gastspreker Frank Weijers⁷⁰ niet aanwezig kan zijn en de schoolleiders voor een andere oplossing moeten zorgen. S heeft samen met rector B de aanpak voorbereid en maakt aan de rest kenbaar hoe de studiedag gaat verlopen. In onderstaand fragment komen er vragen en bezwaren naar voren die S adresseert, maar zonder te toetsen of zijn reacties de vraag of het bezwaar voor de ander beantwoorden of wegnemen. S is zich daar niet van bewust en de rest laat het gaan.

Het onderwerp van gesprek hier is eenvoudig. Daarom is het mogelijk om het gesprek te voeren op een laag abstractieniveau. Immers zijn de te bespreken items concreet en de gevolgtrekkingen die iemand maakt relatief toegankelijk voor anderen om te onderzoeken. Omdat dat hier niet gebeurt, spelen dezelfde leerbelemmeringen een rol als in de meer complexe onderwerpen in de gesprekken van organisatie 1 en 2. De impact van die leerbelemmeringen is wellicht minder groot – het gaat per slot van rekening slechts over de organisatie van een studiedag – maar het principe komt overeen.

Fragment 9.4.1 consequenties van in groepen werken

| transcript | Strategie | Discursief | Toelichting |
|---|-----------|------------|--|
| S: ja wij zaten vrijdag even na te denken over vijf maart, de mensen van B die eerst hadden aangegeven dat ze konden, die konden toch niet. ze hadden twee trainers, maar een van de twee haakte toch op het laatste moment toch nog af enne alleen voor 150 man dat zag die mevrouw niet zitten, zonder dat we een mogelijkheid hadden om het samen voor te bereiden, dat kan. Dus toen zat ik met B na te denken over hoe we dat het beste konden aanvliegen en toen hebben we het idee bedacht om in acht groepen uiteen te gaan en dat wij uh dat wij hier aan tafel allemaal de procesbegeleider van een van die (1) bijeenkomsten zijn. en dat we dan doen uh wat het originele idee uh | | | Deze tekst dient voor de lezer alleen ter verduidelijking van de context en is derhalve niet geanalyseerd. |

⁷⁰ Alle MT-leden hebben een training gehad van Frank Weijers op basis van het gedachtengoed dat hij beschrijft in zijn boek 'Ruimte' Dit boek gaat over 'doen wat de bedoeling is'; luisteren naar het 'waarom' achter het handelen (Weijers, 2017). Hij maakt hierbij onderscheid tussen 'richten', 'verrichten' en 'inrichten'. In de fragmenten over de studiedag komen die termen en de onderlinge verwarring over de precieze betekenis ervan telkens terug.

| | | | |
|---|----------------------|--------------------------------------|--|
| was. iets uitleggen over Frank Weijers z'n verhaal met richten en uh verrichten. En vervolgens uh vooral iets ophalen daar als het gaat om welke verrichtingen uh wij willen wij nu graag dat er meer gedaan worden #00:14:52-6# | | | |
| J: maar ik zal wel heel fijn vinden als we eenzelfde verhaal vertellen, als iedereen z'n eigen dingetje gaat doen | Pleidooi | Extreem Script Vaagheid | Hier zit een aanname of zorg in over dat iedereen z'n eigen dingetje gaat doen. |
| S: we gaan ook één presenta we gaan ook één presentatie maken met ook het idee zo om daar ook nog een paar filmpjes in te uh (.) stoppen die een beetje 't uhh uhh het denken zeg maar uh prikkelen | Pleidooi(i) | Script Script Script Script Vaagheid | De presentatie moet de zorg wegnemen dat iedereen z'n eigen dingetje gaat doen. S toetst niet of dit de zorg van J wegneemt. |
| K: maar waarom doen we dat (.) dat was de gedachte die net bij me opkwam toen ik (onduidelijk) gisteravond. Waarom doen we dat allemaal apart vertellen? | Pleidooi | Vraag=concept rekenschap | Het antwoord van S geeft onvoldoende zekerheid voor K. 'Z'n eigen dingetje' wordt nu 'apart vertellen' De zorg die hieronder ligt wordt niet geadresseerd. |
| S: omdat je dat ook graag een beetje dat mooi is als je dat een beetje interactief kan maken, als je dat voor zo'n hele grote groep doet dan is het weer een, dan is het weer een zendverhaal, terwijl je wil ook effe <u>in</u> gesprek. | Pleidooi Pleidooi | Script Script Extreem Script script | S presenteert het als common sense 'je wil ook'. Hij benadert het vanuit een norm die gaat over interactie, maar toetst daarbij niet expliciet of dat de zorg van J en K wegneemt. Hiermee wordt niet openlijk duidelijk of hij hun concept voldoende in beeld heeft. |
| T: maar toen we het voor onszelf gingen doen, toen hebben we allemaal verschillende invulling gegeven aan hoe het in te vullen dus hoe gaan we dan nu die vraag (onduidelijk) | Pleidooi(t) | Script Vraag=concept | T adresseert de zorg nu vanuit de norm van 'consistentie'. Zijn zorg hierover geeft hij vorm in een vraag. |
| S: nou door een goeie presentatie (.) te maken en daar denk ik donderdag nog even even met elkaar uh (1) d'r over te hebben. (1) dat denk ik (1) dat wat dat precies op moet leveren | Pleidooi | Abstract script | S adresseert de zorg over consistentie. Hij gebruikt daarbij een abstractie 'een goeie presentatie' en het feit dat men het er nog een keer over heeft. Hiermee stelt hij de zorg hierover uit tot een later moment. Hij toetst niet of dat voldoende is voor de anderen. Wordt het gegeven van 'verschillend invulling geven' opgelost door het er nog een keer over te hebben? |
| C: in die groepjes ga je dan eigenlijk duiden wat je in die presentatie voorbereid hebt. | | | |
| K: in groepen van 20 hè? | | Vraag=concept | Het concept van K komt een beurt later. |
| S: ja zoiets (onduidelijk) dan moeten we nog effe nadenken over je | | Script Script | S anticipeert op het mogelijke concept van K door expliciet te maken |

| | | | |
|---|----------|------------------------|--|
| kunt ook nog zeggen laat iedereen net dat als wij dat gedaan hebben het eerst even voor ik invullen en dat je het vervolgens in groepjes van vier of vijf (.) deelt | | | hoe er met de groep van twintig gewerkt zou kunnen gaan worden. |
| K: maar het zijn dus grote groepen dus interactief zal het niet.. | Pleidooi | Script Ret argument | K oriënteert zich naar een norm dat interactie alleen kan in kleine groepen, en kwalificeert daarmee de insteek van S als niet passend |
| S: ahh als jij met een klas iets doet dan kan je toch ook interactief met 20 man kan je kan je | Pleidooi | script | S kwalificeert de norm van K als niet-passend, onderbouwt dat met de norm wat een docent zou moeten kunnen en verdedigt daarmee zijn argument van interactiviteit. Hij toetst niet of anderen hetzelfde idee hebben van interactie en of daar in deze setting in voorzien wordt. |

| leerbelemmeringen | (in)direct effect |
|--|--|
| <p>In het fragment komen van drie mensen bezwaren naar voren over de organisatie van de dag. Deze worden door S geadresseerd op het niveau van de directe tekst:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Iedereen z'n eigen dingetje doen → één presentatie maken 2. Allemaal apart vertellen → ja, moet interactief zijn 3. We geven allemaal anders invulling → goeie presentatie en donderdag nog een keer bespreken 4. Twintig man is wel veel voor interactief → in een klas kan dat ook. <p>Door op dit niveau de bezwaren te adresseren komt het onderliggende concept van waaruit de bezwaren zijn geuit onvoldoende op tafel. De teamleiders die de bezwaren uiten geven achteraf tijdens de terugkoppeling ook aan dat het antwoord van S niet bevredigend genoeg was. In de terugkoppeling geeft S zelf aan dat hij aan het verdedigen is geweest. Hij noemt daar ook een reden voor: <i>“Wat ik denk is dat er in mijn hoofd omgaat op dat moment dat is dat eigenlijk de dingen die zij aandragen, dat ik daar al over nagedacht heb en dat dat al meegenomen is in het concept dat ik bedacht had.”</i> <i>“dat zij niet met nieuwe argumenten eigenlijk komen, die we niet al meegewogen hebben in het voorgesprek waarin we kwamen tot dit. En dan in het kader van efficiëntie en een beetje doorgaan. Dat zit er dan een beetje onder.”</i> Hieruit blijkt dat hij de argumenten van de ander interpreteert als overeenkomend met waar hijzelf in de voorbereiding al op geanticipeerd heeft. Daarmee kwalificeert hij die argumenten als efficiëntie ondermijnend. De ander kan echter S's afweging hierin niet zien en daarom ook de</p> | <p>Het effect hier is dat teamleiders in onzekerheid blijven over hoe ze op die studiedag moeten gaan acteren en zelf moeten invullen hoe ze dat gaan doen of hopen dat er op de donderdag erop nog genoeg duidelijkheid gaat komen.</p> <p>K laat het hier gaan omdat hij zelf op dat moment geen alternatief ziet: <i>“we gingen in groepen uiteen en hadden maar zoveel teamleiders, dus dan weet je wat er gebeurt.”</i></p> <p>T herkent het patroon: <i>“Wat ik wel herken is een patroon waar we heel vaak inzitten van uh dan bedenken we er nog even wat op en dan hebben we het er nog over. Dat doen we heel vaak, dat is wel een dingetje waar we vaak intrappen. En ik zie dat ik in die valkuil nu ook instap en zie dat we dat vaak zo laten, en het er nog een keer over gaan hebben.”</i></p> <p>Voor hen is dit een manier om een probleem als dit te managen. S ziet achteraf wel zijn verdedigingsmechanismen, maar vindt daarin ook een Model I rechtvaardiging: <i>“dus ik heb hem niet overtuigd. De vraag is of dat nodig is, tuurlijk.”</i></p> |

| | |
|--|--|
| alternatieven niet vergelijken, terwijl van hem wel verwacht wordt om een groep te leiden op de studiedag. | |
|--|--|

Dit fragment illustreert dat in een gesprek over de praktische uitwerkingen van niet openlijk besproken onderliggende concepten, niemand kan leren op het tweede en derde niveau. Het effect daarvan reikt verder dan alleen dit fragment. T herkent dit als een patroon in hun communicatie. De bewuste of onbewuste acceptatie van het feit dat dit patroon er is en dat bepaalde zaken niet bespreekbaar zijn, draagt bij aan het in stand houden ervan, en daarmee is de kans groot dat het blijft terugkomen. Dit is een systemisch effect, waaraan allen bijdragen zonder dit duidelijk genoeg te zien om er wat aan te doen. Het gevolg hiervan is dat men doet wat men deed en daardoor blijft zien wat men reeds zag. De fragmenten in de volgende paragraaf zijn daar een illustratie van. Hieruit komt naar voren dat men krampachtig blijft terugkomen op hetzelfde zonder op het proces te kunnen ingrijpen.

9.4.2 Het effect van het niet-toetsen aan een vooraf bekend concept

In deze paragraaf voeren de deelnemers een gesprek over een onderwerp dat gebaseerd is op een gezamenlijk aanvaard en toetsbaar concept. In het gesprek hanteren de gesprekspartners verschillende perspectieven ten aanzien van dat onderwerp, maar toetsen dit niet aan dat gezamenlijk aanvaarde concept.

Onderstaande fragmenten gaan over de organisatie van een studiedag die gebaseerd is op het gedachtengoed van Frank Weijers (zie voetnoot 70). Een van de HAVO-teamleiders (L) doet het voorstel om op de studiedag alvast aan de slag te gaan met zogenaamde ‘proeftuintjes’. Hij betoogt dat de HAVO-teams daar aan toe zijn. De andere teamleiders brengen hier bezwaren tegenin. Opmerkelijk in deze serie fragmenten is het gegeven dat de inhoud van die studiedag gebaseerd is op een bestaand concept: het concept van Frank Weijers. Alle schoolleiders hebben in verschillende sessie met elkaar dit concept bestudeerd. Alles wat hier gezegd wordt met betrekking tot wel of geen proeftuintjes zou expliciet aan dat concept getoetst kunnen worden. Dit gebeurt echter niet. Er wordt hier en daar wel aan het concept gerefereerd door het gebruik van bijbehorende terminologie (richten, verrichten en inrichten) maar er vindt geen openlijke toetsing plaats. Het gevolg hiervan is dat het gesprek niet leidt tot inzicht bij het hele team en dat daardoor het onderwerp proeftuintjes in het gesprek blijft terugkomen. Uiteindelijk neemt HAVO-teamleider L de eenzijdig beslissing dat hij op de studiedag er met de HAVO teams toch mee aan de slag gaat. Later in die week worden hij en zijn medeteamleider HAVO alsnog door de rest van het team ‘teruggefloten’. Dit werd door twee teamleiders gekwalificeerd als: *“moesten zij alsnog bakzeil halen”*. Doordat de individuele interpretaties van het concept van Weijers in onderstaande fragmenten niet zijn geadresseerd konden de schoolleiders niet leren op het tweede en derde niveau en zijn er alleen posities overgebleven ten aanzien van het concrete vraagstuk ‘proeftuintjes’. Daarnaast zijn de vooronderstellingen over elkaar in dit gesprek bevestigd en heeft het gesprek eerder bijgedragen het vergroten van de onderlinge verschillen dan het slechten ervan.

Aan het eind van deze paragraaf wordt een tabel gepresenteerd met daarin opgenomen de individuele concepten van de MT-leden die in onderstaande fragmenten een rol spelen. Net als in hoofdstuk 9 heb ik als onderzoeker uit de teksten afgeleid naar welke normen deze concepten zijn georiënteerd. Deze zijn ter validatie aan de deelnemers voorgelegd. Daarin wordt duidelijk dat die normen voor alle teamleiders geldigheid hebben. Dit wordt een probleem op het moment dat de eruit volgende acties (wel of geen proeftuinen op de studiedag) niet met elkaar in overeenstemming te brengen zijn.

In het eerste fragment (9.4.2) oppert een HAVO-teamleider L de optie om proeftuintjes te gaan bespreken op de studiedag en hij eindigt met de vraag of de anderen denken dat het hier nog te vroeg voor is.

Fragment 9.4.2 proeftuintjes voor het havo-team

| transcript | Strategie | Discursief | Toelichting |
|--|---|---|--|
| L: en als aanvulling in uh in het havo zijn we d'r natuurlijk al mee bezig, hebben we dezelfde vraag die we hier neerleggen die is in beide teams al een keertje aan de orde geweest. uh en we zijn ook wel toe aan een stap om uh als we nog een scherper beeld hebben gekregen van verrichten om te denken aan proeftuinen. Dus dus ik weet niet in hoeverre of dat in ander teams ook, nou ja met maatwerk is bij jullie ook al heb ik begrepen, in die laatste bijeenkomst in het eigen team zou je ook de vraag kunnen stellen, wat heeft het nu opgeleverd waar gaan we nu mee aan de gang en welk proeftuintje zouden we nou in kunnen stellen of vinden we dat te snel gaan? | Pleidooi Evaluatie Pleidooi | Script Script Script Vraag=concept | Dit lijkt een toetsende vraag. Maar verderop wordt het een discussie. L gebruikt 'we' en niet 'jullie' Daarmee lijkt hij te vragen of men de wens van het HAVO te voorbarig vindt of niet. Dit blijkt ook uit de volgende beurten. |
| S: nou ik denk dat als we dit ophalen op die maandag dat je dan uh uh heel mooi kunt laten zien dat die proeftuintjes aansluiten bij de richting die uh uh waar onze collega's ook in denken, dus het ook een soort van onderbouwing eigenlijk zou je wel haast kunnen zeggen. | Pleidooi | Contrast Extreem Script Script script | Dit lijkt een contrast gezien de reactie van C in de volgende beurt. S communiceert hier impliciet een concept en C probeert dat in de volgende beurt helder te krijgen |
| C: maar wat zeg je daarmee, is het dan te vroeg of uh | | | C toetst het onderliggende concept van S |
| S: nou ja dan is de vraag of ja | | Vraag=concept | Impliceert dat het te vroeg is |
| K: maar dat vraag je toch ook al welke ontwikkelpunten levert dat op en dan komt dat toch ook want d'r komt bij N echt wel boven met [onderwerp] in zijn team. | Pleidooi | Vraag=concept Ret argument script | K toetst niet met deze vraag want het tweede deel van de zin laat zijn positie zien. |
| L: maar dat gaat echt om hele concrete voorstellen om dingen volgend jaar in een in een klein stukje uh <u>echt</u> even anders te doen. | Pleidooi | Script extreem Script contrast | Hieruit blijkt dat L niet echt een vraag stelt over of het te vroeg is, want ofschoon hij antwoord heeft gekregen pleit hij er nu alsnog voor om het te gaan doen. Formulering is hoog abstract, want wat is 'klein' en 'echt even anders'? |
| K: maar dat is alweer de inrichting, hè, dat zouden we eigenlijk niet doen. | Pleidooi | Vraag=concept script | K refereert aan een afspraak en kwalificeert daarmee het voorstel van L als niet-passend. |

| leerbelemmeringen | (in)direct effect |
|--|--|
| De hoofdvraag hier is of de proeftuintjes passen in het concept van de studiedag. S en J proberen aan te geven dat dit niet zo is. Maar bij L komt dat | Men blijft single-loop herhalen wat reeds is gezegd. Daarnaast worden de concepten over elkaar bevestigd en daarmee versterkt. |

onvoldoende over want hij komt erop terug. Hij denkt dat hij zich onvoldoende duidelijk heeft gemaakt, geeft hij aan in de terugkoppeling. Wat er nog meer onder zit en L niet weet, is dat J en K aangeven: *“C, en L ook, hebben het idee dat hun HAVO team heel ver is. maar wij merken in gesprekken met collega’s dat dit niet zo is. ... L loopt ver voor de troepen uit.”* Dus het concept over het vraagstuk proeftuintjes wordt beïnvloed door het concept van J en K over L. Maar dit wordt niet openlijk besproken. J zegt: *“[over L] nee maar als jijzelf overtuigd bent van iets, dan maakt het niet uit wat wij zeggen want in dit geval is L overtuigd dat het zo is en wij zien andere dingen, wij krijgen andere signalen, maar nee hij blijft daarbij.”* Dus de onbespreekbaarheid van het concept over L wordt in een gesloten redenering toegeschreven aan een eigenschap van L en daarmee geven J en K rekenschap van het feit dat ze het niet adresseren. In dit gesprek speelt dat concept echter wel een sturende rol, want ook in dit gesprek wordt het concept van L niet onderzocht net zo min als dat van de anderen.

L geeft aan dat hij in de school behoort tot de voortrekkers en dat hij vooruit wil omdat hij ziet in welk zwaar weer de school dreigt te komen. Anderen vinden hem te snel gaan. Dat weet L, vertelt hij in de terugkoppeling. Concepten over elkaar zijn bekend, maar worden onvoldoende onderzocht en getoetst, waardoor het elke keer opnieuw leidt tot stellingnemen als het gaat om vraagstukken waarin tempoverschillen tussen teams naar boven komen.

In fragment 9.4.2 blijkt in de terugkoppeling heel duidelijk dat de vooronderstellingen over elkaar een belangrijke rol spelen in het inhoudelijk wegen van de argumenten. Het lijkt over de inhoud te gaan, maar de onderstroom is veel sterker. In het volgende fragment (9.4.3) wordt op tekstniveau opnieuw gesproken over de inhoud en opnieuw zijn het de vooronderstellingen die sturend zijn, zonder dat iemand ingrijpt. Er wordt een poging gedaan de proeftuintjes te koppelen aan het concept van Weijers, maar dat wordt door L niet zo opgepikt.

Fragment 9.4.3 koppeling aan het concept van Weijers

| transcript | Strategie | Discursief | Toelichting |
|---|-------------|-------------------------|---|
| S: we hebben toen zo’n soort poster gemaakt (wijst op poster) maar wat je straks krijgt is dat je de belangrijkste meest voorkomende uh dingen uh verrichtingen die we die we meer zouden willen. Daar krijg je gewoon een prachtige lijst van wat hebben we nou te ontwikkelen volgens onszelf met elkaar. En welke dingen zijn we trots op. dat zijn de dingen die we graag willen en de dingen die we al doen. En welke dingen zouden we minder moeten doen. Nou dan heb je volgens mij ook on heb je mooi onderwerp van=en dan kan je feilloos zien of zo’n proeftuin die je bedacht hebt aansluit bij dat denken | Pleidooi(i) | Script Extreem | S legt het concept van de gebruikte theorie nog een keer uit om duidelijk te maken waarom de proeftuintjes niet te snel moeten komen. |
| | | Script Script | |
| | | Abstract | |
| | Pleidooi | Ret argument Extreem | |

| | | | |
|---|-----------|--------------------|---|
| L: nee maar de vraag is of we de vraag aan de collega's stellen. welke proeftuinen zouden we kunnen inrichten Niet dat wij ik denk geen proeftuinen | Pleidooi | Contrast | Kwalificeert concept van S als niet-passend bij zijn eigen vraag. Hij toetst niet of hij voldoende begrijpt wat S bedoelt. L stelt een vraag. S geeft antwoord in de volgende beurt. Maar voor L is dit kennelijk geen antwoord want in zijn volgende beurt stelt hij opnieuw de vraag |
| S: nee tuurlijk maar dat (.) ik zou niet weten waarom je dat niet zou kunnen doen. | Pleidooi | | |
| L: nee maar het is een vraag van "goh, als we dat gaan doen [onduidelijk] zeker in de HAVO-teams zijn we daar gewoon aan toe. | Evaluatie | Script Vaagheid | Dit is een niet-toetsbare aanname over het HAVO-team. Hoe moet de rest inschatten in hoeverre proeftuintjes daar al in het gesprek moeten komen? Daarnaast vraagt niemand aan L om dan de lijst te presenteren waar S het over had. |

| leerbelemmeringen | (in)direct effect |
|--|--|
| <p>S doet een poging de proeftuintjes te verbinden met het concept van Weijers en het zo te formuleren dat de proeftuintjes wel geldigheid hebben maar niet zozeer op die dag. Hij toetst niet bij L of die verbinding met Weijers voldoende verduidelijking geeft. L gaat daar ook niet op in, maar komt weer terug bij zijn eigen concept. Daarbij oriënteert L zich nu ook naar een norm die gaat over het feit dat mensen niet geremd moeten worden als ze ergens aan toe zijn. Daar wordt niet op in gegaan. Zo verwoorden mensen opnieuw hun positie, onderbouwd met argumenten, maar zonder de uitwisseling op conceptniveau en wordt er niet geleerd op het tweede en derde niveau. In de terugkoppeling geeft S aan dat hij denkt dat L het wel begrepen heeft: "ik denk, maar dat is een veronderstelling, dat ie wel begrepen heeft van we gaan het zo inrichten en het is nu niet handig dat we dit doen. Maar dat is een aanname of dat zo is." Alleen die aanname klopt niet, want anders zou het gesprek hier stoppen over de proeftuintjes. Omdat S zijn aanname niet openlijk toetst bij L, kan hij niet leren. Ook L kan hier niet leren omdat hij onvoldoende geconfronteerd wordt met zijn mogelijke misconcept.</p> <p>Daarin spelen de vooronderstellingen over elkaar ook een rol. Uit de terugkoppeling blijkt dat J en K vinden dat L voor de troepen uit loopt, maar dat hij dat zelf niet door heeft. Zij hebben hem in het verleden onvoldoende kunnen duidelijk maken dat dit zo is. Het feit dat dit niet gelukt is wordt door hen toegeschreven aan de context en daarmee aan een eigenschap. Openlijk toetsen en onderzoeken zien zij daarom in dit gesprek niet als zinvol. L</p> | <p>De concepten onder dit gesprek zijn groter dan het gesprek zelf. L wil vooruit: "We moeten nou ook doorpakken want als de school blijft zoals die nu is dan gaat het niet goed." "ik wil dan verder en het gevoel is van: er wordt geremd" Een aantal anderen denkt in zijn ogen: "als we te snel doorpakken raken we een heleboel mensen kwijt en dan gaat het ook niet goed.". Deze concepten over elkaar spelen mee in dit gesprek. L zegt daarover drie kwart jaar later in de terugkoppeling): "En daar hebben we het met elkaar onvoldoende over. En dat speelt nu nog steeds."</p> <p>S zegt achteraf: "Waar ik bang voor ben, want dat is wat er onder zit, is dat L te ver vooruit snelt met zijn team." Omdat dit alles niet wordt benoemd, beïnvloedt het wel het gesprek en ook de volgende gesprekken over een onderwerp als dit, zoals het ook vorige gesprekken heeft beïnvloed.</p> |

wordt in dit gesprek dus alleen maar tegengehouden, zonder dat hij weet welke vooronderstellingen daarin sturend zijn en kan die ook niet leggen naast zijn eigen vooronderstellingen. J en K komen als gevolg van het gesprek ook niet tot inzicht, want hun aannames over L en de context hebben zij geframed in termen van een eigenschap.

Er is dus kennelijk bij allen een soort angst. Bij de een dat men niet snel genoeg gaat en bij de ander dat men te snel gaat. Omdat dit een angst is over elkaar, wordt het niet openlijk besproken. Klaarblijkelijk zien zij dat als zinloos. De voorzitter van de vergadering (rector B) probeert nu een rol te spelen in de spanning die hier merkbaar is door opnieuw te kiezen voor de rationele kant en in fragment 9.4.4 opnieuw verbinding te maken met het concept van Weijers om te verduidelijken hoe de proeftuintjes gezien moeten worden. Omdat B hier voor de tweede keer in het gesprek het concept van Weijers anders interpreteert dan een aantal anderen in het MT, en niet toetst of men zich in zijn perspectief kan vinden, levert deze interventie niets op in de groep. L herhaalt vervolgens wat hij al heeft gezegd, maar nu via een voorbeeld waarover in het verleden bij hem frustratie is ontstaan.

Fragment 9.4.4 opnieuw benoemen relevantie proeftuintjes op het havo.

| transcript | Strategie | Discursief | Toelichting |
|---|------------------------------|--|---|
| B: [het is ook ook] de bedoeling dat dat soort dingen ook naar boven komen want d'r gebeurt al heel veel, hè hè met met met die focus. D'r zijn al collega's die dingen samen doen die met elkaar aan het experimenteren zijn, dus die proeftuintjes zijn er al, we moeten het alleen <u>delen</u> met elkaar voordat we een volgende stap kunnen zetten richting inrichten. Daarom zeg ik nadrukkelijk want het is verrichten wat er gebeurt | Pleidooi Evaluatie(i) | script Ret argument Script Ret argument Script Reth argument Extreem Ret argument | B komt nu terug op zijn definitie van proeftuintjes in het gehanteerde concept van verrichten. Die definitie wordt niet opnieuw vastgesteld en evenmin wordt getoetst of men dit wil in relatie tot het gehanteerde concept. Dat wat verschillende MT leden beweren wordt in verbinding gebracht met het onderliggende theoretisch kader als rechtvaardiging dat het klopt wat er gezegd wordt. Er wordt echter niet getoetst of dat kader op de 'juiste' manier wordt gehanteerd. |
| L: nee ik z maar uh Als wij met elkaar uh gaan nadenken over proeftuinen en ik noem maar een simpel proeftuintje twee mentoren van de bovenbouw van het havo die toevallig hetzelfde vak geven die willen tegelijkertijd les. Op het moment dat is het proeftuintje nou hoe klein kan je het hebben. en dit jaar kon dat niet | Pleidooi Evaluatie | Ret argument rekenschap script | Als...dan. De 'dan' wordt hier niet genoemd. Door het zo te formuleren oriënteert L zich naar een interne norm die hij bekend genoeg veronderstelt bij de anderen. Presenteert dit als logisch |
| N: Oh qua inrichting | | | Bij N ontstaat inzicht |
| S: [maar de vraag is wat ik dan interessant vind welk welk verrichtingsprincipe ligt daar dan onder?] | Pleidooi | script Vraag=concept | S vraagt naar iets, waar hij al een idee over heeft en kwalificeert dat als interessant. |

| leerbelemmeringen | (in)direct effect |
|---|---|
| Opnieuw komt L terug met de voor hem wenselijke actie en opnieuw wordt die niet geadresseerd door de rest op een manier die bij hem inzicht oplevert. Zelf stelt hij ook de onderzoekende vraag niet die hem dat inzicht zou kunnen opleveren, vanuit het idee dat hij wordt tegengewerkt. In de terugkoppeling zegt hij over het voorbeeld dat hij hier geeft: “ <i>ja uhmm omdat ik dat al een paar keer eerder heb aangegeven, van ik wil dat, maar ik word tegengehouden. En ik voel geen steun om daarmee verder te gaan. Nou ja, op dat moment zat mij dat hoog. Hè, verdomme, zoiets simpels, zo’n eenvoudig En het kan niet eens. Ja, dus willen we dit nou of willen we dit nou niet. Dat zat daar een beetje onder. En dan krijg je dat gezeur.</i> ” In de manier waarop L rekenschap geeft van zijn opstelling in het gesprek bedient hij zich wederom van verschillende discursieve middelen in ongetoetste evaluaties, bijvoorbeeld: “ <i>zoiets simpels, zo’n eenvoudig En het kan niet eens</i> ” | Het voorbeeld dat L in fragment 9.4.4 geeft, komt dus voort uit een frustratie in het verleden en die doorwerkt in dit gesprek en bij hem driekwart jaar erna nog steeds de emotie oproept. |

De frustratie bij L is in de terugkoppeling goed merkbaar. In zijn uiting laat hij zien dat hij het persoonlijk opvat: “*maar ik wordt tegengehouden*”. Dat hij doet is ook niet zo gek. J en K hebben immers in de terugkoppeling het handelen van L al geframed als een eigenschap van hem. Samen houden ze het systeem daarmee in stand. Pas als een van hen dit gaat benoemen ontstaat er wellicht een opening om het in de toekomst los te maken van de personen en het alleen te houden bij de effectiviteit van het individuele handelingsrepertoire.

In de terugkoppeling zegt S over het concept van Weijers in relatie tot de uitvoering op de studiedag: “*ik heb altijd een beetje de veronderstelling dat iedereen ook scherp heeft waarom we nou de stappen zetten die we zetten, ook als het om zo’n studiedag gaat enzo. En als ik dit zo terug hoor, dan vraag ik me af of dit uiteindelijk wel zo is.*” Hieruit blijkt hoe het concept van S over de ander sturend is in het gesprek. Doordat S zelf invult wat de ander weet en denkt, en dat niet toetst of onderzoekt, wordt niemand wijzer. Dit leidt tot onbegrip over elkaars perspectieven en de spanning die daarbij komt kijken. Als in het gesprek die spanning omhoog komt heeft een aantal van hen dat wel in de gaten. Dat blijkt bijvoorbeeld uit het volgende fragment (9.4.5) waarin een van de teamleiders mij als onderzoeker rechtstreeks aanspreekt. Ik zit op afstand van de vergadertafel en neem niet deel aan het gesprek.

Fragment 9.4.5 bewustzijn over contraproductieve gespreksvoering

| transcript | Strategie | Discursief | Toelichting |
|---|-----------|------------|-------------|
| L: nee nee niet allebei fulltime maar | | | |
| J: want volgens mij zit het probleem d'r juist dat mensen | | | |
| K: maar dat gaat over inrichten | | | |
| N: ja precies | | | |

| | | | |
|--|--|--|--|
| K: en het gaat deze dag niet over inrichting | | | |
| T: nee maar het is ook een verrichting hè | | | |
| N: zet 'm op Tjerk (onduidelijk) | | | |

Deze reactie van N laat zien dat men zich wel bewust is van de contraproductieve gespreksvoering, maar niet bij machte is het in het gesprek bij te stellen. De enige methode die men rest is die van de single-loop oplossingen zoals telkens opnieuw hetzelfde zeggen. Dat gebeurt weer in fragment 9.4.6 waarin opnieuw een poging gedaan om de vraag van L over proeftuintjes te adresseren door die te toetsen aan het concept van Weijers. Omdat er geen consensus komt over het concept van Weijers, toetst iedereen de proeftuintjes alleen binnen de eigen logica aan de eigen interpretatie van het concept van Weijers. L denkt nog steeds niet begrepen te worden en herhaalt zijn perspectief.

Fragment 9.4.6 opnieuw benoemen inhoud en relevantie van proeftuintjes.

| transcript | Strategie | Discursief | Toelichting |
|--|-----------|--|---|
| K: het proeftuintje is wel een verrichting maar de inrichting gaat dus niet | | | |
| L: dat klopt maar de vraag is willen we de mensen alvast na laten denken over hele kleine proeftuintjes die wellicht nog in de tweede helft van het schooljaar te organiseren zijn en als dat niet kan in ieder geval in het volgende schooljaar. Dat ze daar alvast over nadenken: goh van welke proeftuintjes zou ik 's willen doen voor mezelf. als ik denk aan deze verrichtingen die de bedoelingen hebben om de richting te ondersteunen, zou ik dan eens een keertje kunnen oefenen in een klein proeftuintje en welke proeftuintjes zou je dan willen gaan doen, dat is de vraag | Pleidooi | 3 delen extreem Script Vocalisatie Script Vocalisatie | L geeft opnieuw een definitie van een proeftuintje en de relevantie van proeftuintjes. Hiermee geeft hij rekenschap van het feit dat hij dit ter tafel brengt. Het bezwaar van S dat niet duidelijk is welke verrichtingen daaronder liggen, wordt niet geadresseerd. L begint zijn betoog weer met het benoemen van de vraag, maar dit wordt niet als vraag opgevat, want niemand geeft antwoord en niemand vraagt of men nu genoeg helder is om die vraag te kunnen beantwoorden. L richt zich met zijn betoog op zijn insteek van proeftuintjes. Hij onderzoekt de bezwaren van de anderen niet. Hij blijft daarmee hetzelfde zeggen als in het begin, alleen met andere woorden (single-loop oplossing) |
| T: volgens mij is dat proeftuintje is dat linker gebied de dingen die je nog niet doet, maar wel zou willen doen. die die zitten daar en de vraag die daarna komt is uh wat hebben we nodig om dat ook te kunnen gaan doen? | | | T probeert helderheid te verschaffen over onderliggende te hanteren theoretisch kader. |
| ?: precies | | | |
| T: en dat is de inrichtingsvraag | | | |

| | | | |
|---|----------------------------|---|--|
| L: dat klopt en ik vraag nu hier aan tafel gaan we dat alvast vragen aan onze mensen? | | Script abstract | L stelt de vraag opnieuw. Nu explicieter, maar er komt wederom geen expliciet antwoord. |
| K: ja wat, die verrichting of die inrichting? | | vraag=concept | Er blijft onduidelijkheid over wat er bedoeld wordt. Niemand toetst of er een gemeenschappelijk beeld is op het theoretisch kader en op welke manier de proeftuintjes hierin passen. Men probeert te toetsen of wat L voorstelt passend is. Dat toetsten gebeurt niet openlijk en de gebruikte criteria zijn niet expliciet. |
| L: op welke manier we de verrichting kunnen inrichten in een proeftuintje | Pleidooi | | |
| B: luister de gedachte was dat we uh de oefening doen die wij als school-leider de afgelopen weken hebben gedaan. en hoe concreet dat wordt, ja dat is waar jij naar vraagt want hoe concreet gaan we mensen nu stu sturen op (1) bestaande projecten | Evaluatie Evaluatie | Script Ret argument | B vult in wat L bedoelt, maar toetst dat niet bij L. |
| L: nou ik zeg het hier ik snap heel goed wat je zegt. Wij hebben binnen de havo-teams ge al gedaan wat we nu met de hele school gaan doen. dus dat is dubbel. en de vraag binnen de havo-teams is ook al naar de proeftuintjes | Evaluatie Evaluatie | Extreem Script Script Script | Het lijkt of L hiermee aangeeft dat hij snapt wat de ander gezegd heeft (ofschoon alleen getoetst binnen de eigen logica) en dit impliceert dat de rest nog niet begrijpt wat hij bedoelt, anders kan hij net zo goed zijn mond houden. Herformulering waarbij L 'al' tussenvoegt. |

| leerbelemmeringen | (in)direct effect |
|---|--|
| Opnieuw worden hier de posities versterkt ten aanzien van het vraagstuk proeftuintjes zonder dat dat verheldering oplevert ten aanzien van elkaars beelden. K stelt een vraag, maar dat is geen onderzoekende vraag, dat is een vraag om L duidelijk maken dat wat hij zegt niet klopt. De vraag wordt dus retorisch gebruikt. K zegt in de terugkoppeling: <i>"dit is dat hij gaat nadenken"</i> <i>"ik krijg ook geen antwoord op"</i> . K wil L dus tot inzicht brengen, maar doet dat zonder het concept van L naast dat van hemzelf te leggen. Niemand grijpt in. Ook de interventie van de rector (B) levert geen inzicht op. L verwoordt dan dat hij het snapt, maar uit niets kunnen de anderen opmaken dat dat ook zo is. De betogen van L bestaan uit gesloten redeneringen die voor de anderen niet te onderzoeken zijn. In die betogen oriënteert hij zich naar normen die door de anderen ook onderkend worden (zie tabel aan het eind van deze paragraaf) en daarmee niet ter discussie staan. De anderen richten zich op het niet-passend verklaren van het concept van L. Dat | Het effect hier is dat door een gebrek aan begrip het onderwerp zich voortsleept en de posities erin steeds explicieter. |

gebeurt impliciet omdat het concept van L niet ter bespreking op tafel ligt.
In de terugkoppeling geeft L aan dat hij als het gevolg van het feit dat het hier *“fanatiek wordt”* niet in staat was om even uit de situatie te stappen. Dat is in lijn met wat Argyris zegt over Model I in situaties waarin sprake is van spanning (zie 3.2)

In de terugkoppeling geeft S aan wat hier de juiste interventie zou zijn geweest: *“L verwoordt het eigenlijk wel, hè, want hij zegt want we gaan het dubbel doen, want wat we met de hele school gaan doen dat hebben we binnen het havo eigenlijk al gedaan, dat is wat hij zegt. En wat volgens mij de juiste interventie was geweest op dat moment was zeggen”; en dan heb je dus de richting voor het havo bepaald, maar de richting van het havo kan niet losstaan van de richting van de hele school. En die moeten we echt eerste checken.”* De manier waarop S dit verwoordt baseert hij op zijn eigen beeld van wat L nodig heeft om te begrijpen hoe het precies zit. Maar omdat die invulling van wat L nodig heeft niet met L wordt besproken, kan S niet weten of zijn invulling geldig is. S’ invulling is gebaseerd op een rationele inhoudelijk analyse van wat L wil. Maar in de terugkoppeling is gebleken dat het L veel meer gaat om erkenning van zijn zorg over de school en van zijn inzet om er iets aan te veranderen. S’ rationele oplossing zal waarschijnlijk opnieuw L niet helpen in het wijzigen van zijn perspectief.

Het gesprek over de proeftuintjes begint saai te worden, omdat er geen nieuw argumenten naar voren komen. Iedereen blijft met andere woorden herhalen wat hij al eerder heeft gezegd, niemand grijpt in op het proces en de frustratie blijft groeien, zo ook fragment (9.4.7) waarin een deel uit fragment 9.4.6 door L wordt herhaalt. Dit komt omdat de rector hierom vroeg in verband met het feit dat iemand van buiten de vergadering op dat moment stoorde.

Fragment 9.4.7 betoog: proeftuintjes zijn niet passend

| transcript | Strategie | Discursief | Toelichting |
|--|---|---|---|
| L: wij hebben de exercitie die nu hier staat in de havo teams al gedaan. Is niet erg, is prima om dr nog mee door te gaan, dat was ook precies de bedoeling om hier mee door te gaan, maar daarmee, maar we hebben <u>ook</u> al in de havo-teams gehad over en op welke manier kunnen we dan alvast oefenen. en in in het inrichten van kleine proeftuintjes kun je kijken of de verrichtingen die we bedoelen ook passen bij de richting. Ik bedoel het scherpt zich aan. En vandaar ook dat ik de vraag heb en ik denk dat dat in de havo-teams heel (.) juist heel goed zal gaan, als we ook na na dat eerste deel nog eens een keer | Evaluatie Pleidooi Pleidooi | Abstract Script Script Extreem 3 delen script extreem script | Er lijkt een wens te zijn voor het HAVO om uit de pas te lopen met de rest en L pleit om dat te mogen doen. |

Fragment 9.4.8 Opnieuw formuleren van verschillende posities ten aanzien van relevantie proeftuintjes.

| transcript | Strategie | Discursief | Toelichting |
|--|---|---|--|
| C: ik weet niet of het waar is wat je zegt. Dat proeftuintje kan misschien ook wel iets zijn wat ons uh nog meer indruk geeft en uiteindelijk volgend jaar iets anders gaat worden, maar hè het lijkt op dit moment zo dat uh de tijd van oogsten voor de HAVO-teams daar is en dat de behoefte is om 't van woorden naar praktisch om te zetten. En wat jij zegt: dat kan waar zijn. grootste waarschijnlijkheid zelfs. 't kan ook zijn dat we een proeftuintje starten waarvan we achteraf zeggen van nou dit levert toch niet op wat we dachten en misschien moeten we het toch anders doen, maar dan hebben we er ook van geleerd. | Pleidooi Evaluatie Evaluatie Evaluatie | Script Script Script Extreem Script Script Script script | C weet niet of het waar is. Hij onderzoekt niet of het waar is. Daarmee is 'ik weet niet of het waar is' een retorisch middel om aan te geven dat hij denkt dat het niet waar is. Zijn argumentatie volgt en vraagt niet om toetsing of onderzoek. C kwalificeert insteek van K als niet-passend genoeg en geeft meer waarde aan insteek van relevantie en oogstbaarheid/behoefte van het HAVO. Zelfde insteek wordt dus weer opnieuw in ander jasje naar voren gebracht. C oriënteert naar norm 'leren'. Zoals hij het nu brengt gaat dat voor alles wat je probeert. Hij adresseert hier dus niet de zorg van de anderen mee die zekerheid willen hebben over het feit of voor de proeftuintjes genoeg bekend is over de richting en verrichting. |
| N: maar de bedoeling van deze studiedag was juist om even wat (.) speelveld | Pleidooi | contrast | |
| ?: [onduidelijk] te krijgen | | | |
| N: ja precies en dus dus dus dus moet moet dat dat dat dat speelveld of dat speelveld, hoe heet dat ding dat proeftuintje in dat speelveld, jee-tje mina, groeit er gras of niet uh is het groen aan de overkant. Is in ieder geval zo dat dat wel binnen dat speelveld moet passen. Dus dan kunnen jullie, dus ik denk dat komt vanzelf wel dat gaat organisch hoeft dat allemaal niet precies op die dag. op die dag halen we eerst op die dingen die genoemd zijn en dan daarna kunnen jullie zelf bepalen van past ons proeftuintje daarin ja of nee. Zo is simpel is 't | Pleidooi Pleidooi Pleidooi | Ret argument Script Script Script Abstract Vocalisatie | Opnieuw oriëntatie naar consistentie in theoretisch kader N kwalificeert het als simpel. Maar ook dat is retorisch, want na 8 minuten praten blijven de concepten zoals ze zijn en heeft niemand geleerd. |
| L nou dan uhh | | | |
| N: denk ik | | | |
| L: dan voel ik daarin ruimte op het moment dat wij in het eigen team zitten dan zitten we toch weer uh onder ons | Pleidooi | script | |

| leerbelemmeringen | (in)direct effect |
|--|--|
| De betogen van C en N zijn opgebouwd uit niet-toetsbare geformuleerde pleidooien vormgegeven met behulp van retorische middelen. De erin verwerkte redeneringen zijn gesloten. De functie van deze pleidooien is het versterken van de eigen positie en het ondermijnen van het alternatief. Niemand kan hiervan leren. Het feit dat L uiteindelijk zonder instemming van de ander verwoordt dat hij dan de vrijheid voelt om de proeftuintjes op de agenda te zetten, geeft aan dat zijn positie niet meer ter discussie hoeft te worden gesteld. | Nu dat L zijn positie expliciet heeft ingenomen, kunnen de anderen alleen nog maar de negatieve consequenties hiervan op tafel leggen om hem als-nog ervan te overtuigen dat dit niet verstandig is. Ook dat lukt niet en daarom wordt dat later die week nog een keer gedaan zodat L uiteindelijk <i>“bakzeil moet halen”</i> |

Opmerkelijk is het dat L zich nu de vrijheid permitteert om door te zetten wat hij van plan was en dat de rest dit laat gebeuren. Ook dat geeft iets aan over het systeem dat zij met elkaar hebben. Later in de week stellen ze dat wel weer bij, maar in het moment zelf laat iedereen het gaan en gaat men alleen inhoudelijk door op de consequentie van L's 'vrijheid' in fragment 9.4.9. Tevens doet een teamleider een poging de context van de dag zo te herformuleren dat er ook een plek is voor het idee van proeftuintjes. L versterkt vervolgens zijn positie door herformulering van de in fragment 9.4.2 gestelde vraag (“of vinden jullie dit te vroeg”) in een stelling (“wat ik doe is jullie informeren dat..”)

Fragment 9.4.9 herformulering van de context om proeftuintjes passend te maken

| transcript | Strategie | Discursief | Toelichting |
|---|-----------|---------------------------|---|
| B: maar het is ook belangrijk om het schoolbreed op te halen want | Pleidooi | Script | |
| L: nee maar dan gebeurt dat toch | Pleidooi | Script | |
| ?: maar dat doen we daarvoor | | | |
| J: nee maar als jij als jij met jouw team tot de conclusie komt met alles wat er geweest is dan past het voor ons om een proeftuintje te gaan doen [dan kan dat] | Pleidooi | | |
| S: dat gaat daar dan met name om reden van uh uh wat nou al hebben meegemaakt vanochtend en wat er gepresenteerd is. wat betekent dat nou voor ons. dat is volgens mij de vraag die je. dus als dat voor jullie betekent dat je aan de gang kan met proeftuintjes, dan is dat wat het voor jullie betekent. | Pleidooi | Script Reth or arg | S geeft aan dat HAVO aan de gang kan gaan met proeftuintjes als de info uit de ochtend daar aanleiding toe geeft. Het lijkt of het bezwaar dat er was ten aanzien van zuiverheid van de 'Weijers structuur' nu gecoverd wordt door de ochtendsessie en dat daar de vraag van L in de middagsessie logisch uit zou kunnen voortkomen. Het wordt nu aan L en zijn team overgelaten om dat te bepalen, maar dat deed hij al. In hoeverre hebben de teamleden nu |

| | | | |
|--|-----------|---------------|---|
| | | | zekerheid dat wat er in het HAVO team gaat gebeuren aansluit bij het schoolbelang. |
| L: wat ik doe is jullie informeren dat deze stap in het HAVO gedaan wordt en de vraag stellen wellicht kan dat in andere teams ook. Is dat niet zo dan is dat prima. daar is niets mis mee, maar dan denk ik dat C en ik ons voorbereiden op als we dat allemaal opgehaald hebben, dat er wellicht de volgende stap is en ik voel dat erg in de in de havo-teams om na te denken en wat zou dat betekenen voor enkel projectje proeftuintje voor 't 't komend half jaar misschien voor het jaar daarna | Pleidooi | Rekenschap | Dit was niet de vraag die L in het begin stelde. Nu lijkt het erop of hij een positie heeft ingenomen en daar gevolg aan gaat geven. In het begin vroeg hij of het te snel was. |
| | | 3 delen | |
| | Evaluatie | script | |
| | | script | 'Ik voel' → retorisch en niet te toetsen |
| | | Vocalisatie | |
| | | script | Opnieuw wordt gezegd dat HAVO er aan toe is. |
| | | verkleinwoord | |
| | | vaagheid | |

| leerbelemmeringen | (in)direct effect |
|--|---|
| In dit fragment beschrijft de ene teamleider de gevolgen van de positie van L en de ander herformuleert de context zodanig dat er wel over proeftuintjes gesproken mag worden als dit zou volgen uit de ochtendsessie. Vervolgens herhaalt L opnieuw zijn positie en herformuleert zijn vraag in fragment 9.4.2 in een stelling “wat ik doe is jullie informeren...” In de terugkoppeling geeft L aan dat er nu genoeg onduidelijk was om het door het zetten: <i>“D’r wordt niet gezegd het mag niet d’r wordt ook niet heel erg gesteund van wat fijn. Nou ja, weet je, oké dan gaan we het gewoon doen. Dan hoor ik het wel.”</i> | Niemand wordt hier wijzer van en de concepten over elkaar worden erdoor versterkt. J en K zeggen achteraf: <i>“hij doet het op een redelijk nette manier, maar dan wordt hij gewoon drammerig. Ja hij wil gewoon zijn zin hebben.”</i> Deze niet-getoetste evaluatie over L kan als gevolg van dit gesprek ook zomaar een selffulfilling prophecy zijn. Want als het concept over L is dat hij gewoon zijn zin wil hebben, diskwalificeert hem dat met betrekking tot mogelijke inhoudelijk gronden die er zijn voor zijn positie. Dat rechtvaardigt de tegenwerking door J en K, dat door L vervolgens wordt gezien als dat hij geremd wordt en niet gesteund en daarom maar zijn eigen gang gaat. Dat laatste bevestigt de aanname over L dat hij gewoon zijn zin wil hebben. |

In al deze fragmenten is het niet gelukt om inhoudelijk tot een gezamenlijk inzicht te komen. L heeft zijn positie duidelijk gemaakt en de rest laat het gaan. Met het herformuleren van de context doet rector B in fragment 9.4.10 nog een poging om de angel eruit te trekken door begrip te tonen voor de wens van L. Wellicht dat dit begrip in het begin van het gesprek beter op zijn plek was geweest vóór de herhaling van zetten. Maar hij maakt ook duidelijk dat het belangrijk is dat men zich zoveel mogelijk houdt aan de insteek van de studiedag en de daaruit volgende organisatie ervan. L geeft opnieuw aan dat hij dit allemaal al lang begrepen heeft.

Fragment 9.4.10 Proeftuintjes 9, begrip van rector B voor de wens van teamleider L

| transcript | Strategie | Discursief | Toelichting |
|---|-----------------------|------------|-------------|
| B: maar dat is alleen maar mooi, dat is helemaal geen probleem, alleen dat is niet >het doel< van deze dag. | Evaluatie Pleidooi | script | |

| | | | |
|--|-------------------------------|------------------------------|---|
| Deze dag delen we (.) uhm zetten we de mensen in heterogene groepen bij elkaar zodat ze ook beleven wat er in de andere afdelingen en ook in de andere teams gebeurt | | Ret argument Categorie | |
| L: helder | | | |
| B: en dat dat niet een eenduidig taalspel is dat kunnen we al aflezen in de manier waarop wij zelf deze oefening hebben gedaan. Dus we zijn ook aan het verbinden | Attributie(i) Pleidooi | Vaagheid Ret argument | Deze opmerking als verklaring voor de problemen waar men zich voor gesteld ziet, is geformuleerd op een hoog abstract niveau (eenduidig taalspel, de manier waarop) waardoor anderen moeten invullen wat B precies bedoelt. |
| L: nee, maar dat is <u>was</u> voor mij helder | Pleidooi | | L geeft opnieuw aan dat hij het begrepen heeft en de opmerkingen van B voor hem overbodig zijn. Zie ook zijn volgende beurt |
| B: ja, oké | | | |
| L: en is nog steeds helder | | | |
| B: ja en je wil ik snap het verlangen naar de volgende concrete stap | Evaluatie | | B vult in, maar toetst niet |
| L: [ik voeg toe] ik voeg toe, ik haal niet weg | Evaluatie | | L geeft rekenschap van zijn goede intenties en constructieve bijdrage |

| leerbelemmeringen | (in)direct effect |
|--|--|
| De poging van rector B om zaken voor L helder te krijgen hebben geen effect, want L geeft aan dat dat al lang helder was. Of dit zo is en wat 'helder' dan precies is, wordt hier niet onderzocht of getoetst. En daarmee wordt hier niet geleerd. | Met dit fragment wordt dit onderwerp afgesloten voor deze vergadering. Het effect ervan werkt echter nog door in de rest van de week. Want het feit dat L de vrijheid voelt om met proeftuintjes aan de slag te kunnen gaan, moet door de anderen worden hersteld. Het effect daar weer van is dat driekwart jaar later in de terugkoppeling de concepten over elkaar en over het vraagstuk nog steeds niet zijn geadresseerd. |

Acties, concepten en normen

Uit de fragmenten 9.4.2 tot en met 9.4.10 is door mij afgeleid welke concepten leiden tot de actie 'we ontwerpen concrete proeftuintjes' en welke er leiden tot de uitkomst 'we ontwerpen nog geen concrete proeftuintjes' (zie tabel 9.4.1). Deze concepten oriënteren zich naar een bijbehorende onderliggende norm. Doordat deze, via de hierop gebaseerde concepten, leiden tot elkaar uitsluitende acties, is het voor de schoolleiders onmogelijk om consensus te bereiken zonder deze concepten en normen met elkaar te onderzoeken en te toetsen. In bovenstaand gesprek gebeurt dit niet en het effect daarvan is het innemen van posities.

Tabel 9.4.1 Normen, concepten en acties

| Actie | We gaan aan de slag met concrete proeftuintjes | We gaan nog niet aan de slag met concrete proeftuintjes |
|-------------------|---|--|
| Concept en (Norm) | Als het HAVO-team vóórloopt hebben ze de volgende stap nodig (Norm: want als je vóórloopt moet je niet worden tegengehouden) | Als proeftuintjes op dit moment niet passen bij de fase van het model van Weijers, gaan we er nog niet aan beginnen. (Norm: want we horen ons aan het gekozen model te houden) |
| | Als het HAVO-team er al aan toe is kunnen ze er zo mee aan de slag. (Norm: want als je ergens aan toe bent moet je niet worden afgeremd) | Als wat we willen niet past bij het theoretisch model van Weijers (met betrekking tot richten, verrichten, inrichten) gaan we er nog niet aan beginnen. (Norm: want we horen ons aan het gekozen model te houden) |
| | Als er al een aantal keer gepraat is, wordt het tijd om concreet te worden. (Norm: want voor docenten hoor je niet te lang te wachten met het concreet te maken) | Als het HAVO alvast aan de slag gaat past dat wellicht niet bij de rest van de school. (Norm: want we horen te opereren vanuit één visie) |
| | Als we proeftuintjes gaan doen die mislukken, kunnen we er ook van leren. (Norm: want je hoort je fouten niet uit de weg te gaan, juist omdat je ervan kunt leren) | Als het HAVO nu al concreet wordt op de studiedag, komen ze wellicht uit op een andere uitkomst dan wij en dat is niet wenselijk. (Norm: want we horen geen verschillende doelen te dienen) |

In de terugkoppeling geven de teamleiders aan deze normen te herkennen en ook te erkennen als geldig. Zij herkennen de contraproductieve uitkomst die is voortgekomen uit bovenstaande gespreksvoering en erkennen de rol van die normen daarin. T zegt daarover: *“We zijn niet dicht bij elkaar gekomen en er is niet meer verstaan van elkaar gekomen.”*

In de terugkoppeling geven de teamleiders zelf aan dat dit gesprek contraproductief. In die reflectie op het gesprek komt soms weer de rechtvaardiging van het in het gesprek gehanteerde handelingsrepertoire naar voren. S zegt bijvoorbeeld: *“dit is ook wel een beetje exemplarisch voor het leiderschap van B. Dat ontbreken van de kaders in die school en dat speelveld, dat komt ook echt daardoor.”*

L: *“wat ik dan doe op een gegeven ogenblik hè, dan ben ik ook zo eigenwijs dat ik denk van Nou jongens jullie kunnen nog een half jaar met elkaar blijven kletsen, ik ga gewoon door.”*

De onwenselijkheid van de uitkomst van dit gesprek wordt daarmee wel erkend, maar de eigen rol erin wordt nog niet benoemd.

Opmerkelijk in deze serie fragmenten is dat het beschikbaar hebben van een voor iedereen bekend concept (Weijers) niet kan voorkomen dat men vanuit het eigen referentiekader dit gesprek voert, en daarin tegen dezelfde leerbelemmerende mechanismen aanloopt als in de gesprekken waarin het concept niet expliciet bekend is. Hierdoor komt ook in dit gesprek telkens het onderwerp terug, terwijl er inhoudelijk gezien weinig wordt onderzocht om tot andere inzichten te komen. Daarnaast wordt duidelijk dat als men in een gesprek over een eenvoudig onderwerp – zoals het organiseren van een studiedag – elkaars onderliggende perspectieven niet onderzoekt, er ook andere veel dieper liggende vooronderstellingen een rol kunnen spelen. De zorg van L over de situatie waarin de school verkeert, drukt zich uit in de manier waarop hij het relatief eenvoudig onderwerp van de proeftuintjes bespreekt.

De grote hoeveelheid herhaling wekt irritatie op. Zowel bij de teamleiders als vermoedelijk ook bij de lezer. De vraag is waarom niemand ingrijpt, ook de voorzitter niet? Wat dat betreft zou S een punt kunnen hebben als het gaat over het ontbreken van de kaders in het leiderschap van de rector. Tegelijkertijd houden ze met elkaar dit systeem in stand waarbij MT-leden hun vooronderstellingen over elkaar, het onderwerp en de gespreksvoering niet openlijk toetsen of onderzoeken, maar wel toestaan dat die hun gedrag beïnvloeden. Zelfs in de terugkoppeling als ik hen vraag waarom ze niet hebben ingegrepen, rechtvaardigen de meesten dat door aan L eigenschappen toe te schrijven die een interventie onmogelijk maken. Of die toeschrijving geldig is, wordt niet getoetst. Daarnaast is er in het terugkoppelingsgesprek opnieuw een interactioneel probleem, namelijk het probleem waarin naar mij als onderzoeker toe rekenschap moet worden gegeven dat er niet is ingegrepen. Daar waar in de terugkoppeling in organisatie 2 duidelijke zelfreflectie zichtbaar is, ontbreekt die grotendeels in organisatie 3. Het bewustzijn over hoe men zelf bijdraagt aan waar men last van heeft is op dit moment nog niet groot genoeg. In paragraaf 9.4.3 wordt het gebrek aan zelfreflectie goed duidelijk in de bespreking van een onderwerp dat nauwelijks complex te noemen is. Wat hierin een belemmerende rol speelt is dat de teamleiders zich met hun uitingen naar algemeen aanvaarde normen oriënteren. Daarmee zet men de eigen inbreng deels buiten spel.

9.4.3 Het effect van niet-geadresseerde verschillende normen

In deze paragraaf wordt het effect bestudeerd van het hanteren van verschillende elkaar uitsluitende normen waarbij geen openlijke afweging wordt gemaakt. Hierbij staat teamleider U aan de ene kant en de rest aan de andere kant. Teamleider U maakt bezwaar tegen het zonder meer groen licht geven aan de organisatie van een lang koorweekend, omdat dit leidt tot lesuitval. Lesuitval is op een school niet wenselijk. Het gesprek dat zich vervolgens ontvouwt is erop gericht om het bezwaar bij U weg te nemen, en niet zozeer om te komen tot een inhoudelijke afweging. Het wegnemen van het bezwaar vindt plaats op verschillende aggregatieniveaus:

1. Inhoudelijk: er worden voordelen genoemd van het koorweekend;
2. Procesmatig: er zijn ooit afspraken gemaakt in het verleden;
3. Organisatorisch: door kampen anders te organiseren zou dat leiden tot minder lesuitval.

Omdat dit U niet helpt om van mening te veranderen, herformuleert de rest dit vraagstuk in een inhoudelijk deel (het koorweekend zelf) en een organisatorisch deel (de lesuitval) om zo alsnog goedkeuring te krijgen op het inhoudelijke deel en de bespreking van het organisatorische deel uit te stellen. Dit helpt U niet en doet hem concluderen dat de afweging dus al lang gemaakt is. Dit maakt hij kenbaar in zijn slotzin (fragment 9.4.18)

In fragment 9.4.11 heeft een teamleider een vraag van de organisatoren van een koorweekend ingebracht in het MT-overleg. De organisatoren willen weten of het koorweekend volgende jaar weer gehouden mag worden. De rector vraagt of iedereen zich daarin kan vinden. De meesten MT-leden geven een positief advies, maar één van de teamleiders (U) maakt bezwaar omdat zo'n lang koorweekend zorgt voor lesuitval. Hij betoogt dat er al zoveel lesuitval is.

Fragment 9.4.11 koorweekend veroorzaakt lesuitval

| transcript | Strategie | Discursief | Toelichting |
|---|-----------------|------------|---------------------------|
| B: Dus de evaluatie is uh concluderend we hebben een fantastisch d'r is een fantastisch kamp geweest. d'r in detail moeten wat dingen veranderd maa dat is prima Maar dan is de volgende vraag 'wil je het voor volgend jaar nog een keer?' | | | |
| N: ja | | | |
| B: nou, spreek je maar uit | | | |
| J: ik zeg: 'doen' | | | |
| ?: ik zeg: 'ook doen' #00:58:57-7# | | | |
| ? : zeg ook 'doen' | | | |
| U: nou ik uh ik zeg niet meteen 'doen' | | script | U gebruikt zelfde woorden |
| B: maar dan wel T-shirts | Humor strategie | | |
| (lachen) | | | |

| | | | |
|---|------------------------------|--|--|
| U: ja (onduidelijk) is natuurlijk nog steeds bijzonder hoog, daar wil ik het nu niet over hebben | Evaluatie | Script Extreem | |
| (lachen) | | | |
| U: maar uh we gaan het dus over een paar weken hebben over lesuitval | Pleidooi | Ret argu- ment | U brengt argument lesuitval in |
| ?: ja | | | |
| U: en lesuitval dat uh dat er hier op school zo ontzettend veel georganiseerd wordt en zo'n koorweekend betekent gewoon dat er een aantal leerlingen 't was altijd van vrijdag tot en met maandag dus en dat ook een aantal docenten gewoon uit het rooster gehaald worden | Pleidooi(i) | Extreem Ret argu- ment Script Script script | U licht argument lesuitval toe door de gevolgen van alles wat er georganiseerd wordt te formuleren in termen van lesuitval. |
| J: ja #00:59:28-5# | | | |
| U: hè en dan uh hebben we het over wintersport, we hebben het over de sectie aardrijkskunde die op reis gaat, we hebben het over de Uithof-dagen, we hebben het over de natuurkundedagen. De sectie maatschappijwetenschappen laat zich ook niet onbetuigd en die verzinnen ook een studiedag (onduidelijk) alles bij mekaar is het toch wel heel veel. | Pleidooi Evaluatie(i) | Ret argu- ment Reken- schap Vaagheid Script Ret argu- ment Extreem | U bouwt een lijst op van activiteiten die leiden tot lesuitval en concludeert dat er heel veel lesuitval is. Zo'n lijst wekt de suggestie dat het in absolute zin veel is: veel items, veel lesuitval, maar omdat er geen absolute norm wordt genoemd, moet iedereen die zelf invullen. Oriëntatie naar de norm: er hoort zo min mogelijk lesuitval te zijn. |
| J: er wordt ook heel veel geleerd die uh bij al die uh | Pleidooi | Extreem | Reactie is op dezelfde manier geformuleerd als U (relevance theory) |
| N: ja dit dit kamp zijn er relatief weinig mensen tuurlijk uitgevallen twee | Pleidooi | | N betoogt waarom norm U bij koorweekend niet passend is. |

| leerbelemmeringen | (in)direct effect |
|---|--|
| U brengt in dat het koorweekend voor lesuitval zorgt en legt dit naast een lijst met andere lesuitval veroorzakende activiteiten en concludeert dat er te veel lesuitval is. Hij heeft impliciet en wellicht onbewust een afweging gemaakt om te zeggen dat het veel is. Omdat die afweging niet expliciet op tafel komt, moet ieder ander ook impliciet afwegen. En in dat afwegen komen verschillende zaken naar voren. J weegt met betrekking tot de leeropbrengst. N weegt met betrekking tot het aantal uitvallende docenten. Omdat de onderlinge concepten waaruit deze wegingen voortkomen niet openlijk bespreekbaar worden gemaakt, weegt ieder op zijn gevoel en daarmee binnen de eigen logica.. | De antwoorden van J en N helpen U niet. Hij zegt hierover in de terugkoppeling: <i>"absoluut niet. Aan de andere kant wordt er ook heel veel geklaagd over de grote hoeveelheid lesuitval, hè. En we zitten met een school met zwaar tegenvallende examenresultaten en het wordt echt een probleem. ... er gebeurt heel veel en het is allemaal even interessant en allemaal even leerzaam en allemaal even leuk, daar gaat het niet om, maar het is bij mekaar wel heel erg veel. En ik denk té veel. ... dus ik voelde me niet helemaal begrepen."</i> U voelt zich nog steeds niet begrepen. Hij bouwt zijn betoog in de terugkoppeling op dezelfde manier op als in het gesprek hierboven. J vraagt zich af of U niet slechts naar één aspect kijkt: <i>"maar de vraag is of hij daarin alles meeneemt. Want hij richt zich alleen op de uitval in lessen. Terwijl er iets tegenover staat waarvan je je kan afvragen van dan valt dit uit maar dit gaat het opbrengen."</i> |

| | |
|--|---|
| | Dit lijkt om een inhoudelijk afweging te vragen, maar die komt er niet en daarom blijft het onderwerp steeds terugkomen totdat U de afweging expliciet, maar zonder verdere discussie, op tafel legt. |
|--|---|

In 9.4.11 bouwt U een betoog op door een lijst van activiteiten naar voren te brengen. Dit wekt de suggestie van volledigheid, maar is discursief gezien niets anders dan een in het gesprek geconstrueerd concept om het interactionele probleem van U op te lossen. U is er hier bij gebaat om serieus genomen te worden in zijn bezwaar. Dat gebeurt onvoldoende in fragment 9.4.11. In fragment 9.4.12 maakt hij zijn argument tastbaarder door er details aan toe te voegen.

Fragment 9.4.12 de lesuitval gespecificeerd in vakken en docenten

| transcript | Strategie | Discursief | Toelichting |
|--|---------------------------|---|---|
| U: kijk wie d'r hier op kamp gaat dan uh is het heel leuk kamp , maar dan zijn er gewoon wel een aantal klassen die op vrijdag en op maandag geen les hebben | Pleidooi Attributie(t) | Ret argument 3 delen extreem script | U herhaalt wat hij al heeft gezegd (single-loop) |
| N: ja | | | |
| U: die geen Nederlands hebben | | | Opnieuw een herhaling, maar nu met specifieke informatie. Dit versterkt het betoog van U omdat lesuitval nu wordt geconcretiseerd in wat het betekent voor de leerlingen. |
| U: en als Martijn die meegaat hebben een aantal klassen geen biologie | | | |
| N: Biologie dat is ook zo | | | |
| U: en het is niet alleen dit, maar het is heel veel | Evaluatie | script Extreem | |

| leerbelemmeringen | (in)direct effect |
|--|-----------------------|
| Dit is een single-loops herhaling met als verschil dat U nu specificeert met details van de exacte lesuitval. Hij herhaalt dat het heel veel is. U geeft hiermee rekenschap van zijn zorg. Ook nu wordt die niet geadresseerd. | Niemand wordt wijzer. |

Het specificeren van zijn argument helpt de anderen niet, geven ze aan in de terugkoppeling. Ook N heeft een interactioneel probleem op te lossen in dit gesprek. Hij heeft het koorweekend per slot van rekening op de agenda gezet. In het volgende fragment (9.4.13) past hij een strategie toe die de perceptie van het dilemma koppelt aan een onwenselijke actie die uit een mogelijke beslissing voortkomt (zie ook 3.3). N betoogt dat zij het koorweekend niet kunnen afwijzen op lesuitval want dan hadden ze dat van te voren moeten aangegeven aan de organisatie. Hij oriënteert zich hiermee naar een norm die gaat over transparantie en eerlijkheid. Echter als het MT op basis van dit argument het koorweekend toch toestemming verleent en

daarbij ongewild de lesuitval op de koop toeneemt, is dat op eenzelfde manier niet-transparant te noemen.

Fragment 9.4.13 inhoud versus lesuitval

| transcript | Strategie | Discursief | Toelichting |
|---|-----------|---|--|
| N: ja kijk wij hebben kijk wij hebben destijds ik uh heb ik het toen ingebracht. Althans ik niet Thomas maar die heb ik toen gezegd "ik vind het hartstikke goed, ik ga het in de schoolleiding inbrengen" toen hebben we gezegd: "we doen het als pilot" Toen is niet gezegd we gaan het beoordelen op de lesuitval. We gaan het beoordelen op de inhoud. Dan vind ik het een beetje flauw om nu te zou om nu te gaan zeggen van "ja, omdat er zzzooo.. omdat er twee mensen lesuitval hebben, kan het volgend jaar niet doorgaan. | Pleidooi | vocalisatie extreem rekenschap contrast Vaagheid feitkeuze | N geeft rekenschap van het feit hoe het gegaan is. Daarmee maakt hij duidelijk dat iedereen toentertijd heeft ingestemd en wist hoe het ervoor stond. Hij oriënteert zich naar een norm als: wat er is afgesproken moet je wel nakomen. 'flauw' refereert aan onterecht. N herformuleert van 'zzzoo', waarschijnlijk: 'zoveel lesuitval' naar lesuitval voor twee mensen en maakt daarmee het contrast groter en onderbouwt daarmee zijn kwalificatie van 'flauw' Daarnaast verbindt hij er meteen de ultieme consequentie aan, namelijk dat het dan niet doorgaat. Hiermee wordt het contrast nog groter. |

| leerbelemmeringen | (in)direct effect |
|--|---|
| In dit fragment wordt de perceptie van het vraagstuk beïnvloed door de onwenselijke actie die eruit zou kunnen voortkomen (zie 3.3.). N zegt het flauw te vinden om achteraf met een andere maat te meten dan vooraf is gezegd. Dit gaat dus niet meer inhoudelijk over de afweging tussen waarde van het koorweekend versus lesuitval, maar over zijn mogelijke actie richting de organisatoren als gevolg van een negatief advies ten aanzien van de voortgang van het koorweekend. De mogelijk inhoudelijke afweging verdwijnt nu uit beeld. U geeft in de terugkoppeling aan dat hij de kwalificatie 'flauw' persoonlijk opvat en dat hij te veel uit het veld geslagen was om daarop te reageren. | Ook driekwart jaar later is U hier nog steeds geïrriteerd over en vindt het onrechtvaardig: " <i>Nou gaat ie op de man spelen, terwijl ik kijk naar de situatie in het algemeen Mijn zorg voor de school voor de school in zijn totaliteit.</i> " Deze aanname van U over het feit dat N op de man speelt, wordt niet getoetst. De kwalificatie flauw zou namelijk ook anders uitgelegd kunnen worden, namelijk dat het niet fair naar de organisatie toe is achteraf de spelregels te veranderen. |

U's zorg over lesuitval verandert niet door fragment 9.4.13. Sterker nog, hij voelt zich door de uitspraken van N juist miskend. J erkend het bezwaar van te veel lesuitval wel, maar gaat dit vervolgens op een hoog abstractieniveau wegen tegen de voordelen van al die kampen. Omdat J niet met objectief observeerbare criteria komt, moet iedereen alsnog impliciet en individueel een afweging maken.

Fragment 9.4.14 organisatorische oplossing voor lesuitval

| transcript | Strategie | Discursief | Toelichting |
|--|-----------|---|---|
| J: [ik zie ik zie] het ook wel als een stukje meerwaarde en als je zegt als je zegt van je doet een uh je doet een skivakantie en je doet uh koorweekend en je doet heel verschillende dingen. Natuurlijk is heel veel lesuitval maar (.) ja (.) ik zie het ook wel d'r wordt ook wel heel veel geleerd het is ook wel heel mooi wat er allemaal gebeurt [(onduidelijk) afweging ook lastig] | Pleidooi | Script Script extreem 3 delen Extreem script script | Er wordt nu impliciet gewogen. Maar nog steeds worden beide concepten niet naast elkaar genoemd en expliciet gezamenlijk gewogen. |
| N: [maar waar we over na kunnen denken is wanneer] | | | |
| J: nou ja misschien moet je wel dingen combineren | | | Er wordt nu een oplossing gepresenteerd, zonder dat in beeld is hoeveel lesuitval er is en wat dat betekent. |

| leerbelemmeringen | (in)direct effect |
|---|---|
| J doet nu een afweging op een hoog abstractieniveau. Maar omdat hij de abstracte begrippen niet kwantificeerbaar maakt, blijkt de weging impliciet en moet iedereen wegen binnen zijn eigen logica. | Het effect hiervan is dat men de oplossing op een ander niveau gaat zoeken, namelijk in een praktische oplossing: het bundelen van activiteiten. Als dat namelijk een reductie van de lesuitval oplevert hoeft de inhoudelijke discussie niet meer gevoerd te worden. Dit gebeurt in het volgende fragment. |

De oplossing die uit dit fragment voorkomt is een organisatorische, namelijk het combineren van verschillende kampen om zo lesuitval te verminderen. In fragment 9.4.15 wordt die oplossing echter niet gedeeld en niet onderzocht. Iedereen moet opnieuw de geldigheid van die oplossing impliciet en binnen de eigen logica bepalen.

Fragment 9.4.15 discussie over organisatorische oplossing uit fragment 9.4.14

| transcript | Strategie | Discursief | Toelichting |
|--|-----------|--------------------|---|
| J: Maar goed het koorweekend zou toch gelijk met de skivakantie kunnen. Is allebei een vrijdag en een maandag | Pleidooi | | Nu wordt er op basis van 'bundelen' een argument geformuleerd |
| L: ik dat als je gaat bundelen dah je dah komt niet goed hoor. Dan heb je zoveel mensen niet meer dan kun je volgens mij de tent sluiten | Pleidooi | script Vaagheid | Argument tegen bundelen, ook weer gebaseerd op niet-onderzochte aanname |
| U: dat denk ik ook je kan die vervangings docenten ⁷¹ die kan je maar een keer inzetten | Pleidooi | script script | |
| K: ja maar die gaan toch niet mee op koorweekend | | | |

⁷¹ Dit gaat over het feit dat de school per lesuur een aantal vervangingsdocenten beschikbaar heeft. Als veel docenten op kamp zijn, zijn er onvoldoende vervangers om alle lessen over te nemen.

| | | | |
|---|----------|--|--|
| U: dus uh | | | |
| S: nee maar als je alles [onduidelijk] | | | |
| [onduidelijk] | | | |
| U: Als je alles bundelt, Je kan ze maar één keer inzetten in die week en nu kan je twee keer inzetten | Pleidooi | | |

| leerbelemmeringen | (in)direct effect |
|---|---|
| Opnieuw komt men er niet uit. Omdat opnieuw de onderliggende concepten niet op tafel komen en er wederom impliciet gewogen moet worden, ieder vanuit zijn eigen perspectief. Het opmerkelijke is dat vermindering van lesuitval als gevolg van bundeling gemakkelijk door een roostermaker kan worden doorgerekend, komt niemand met die optie. Daarmee kan hier de vraag gesteld worden wat de schoolleiders hier aan het managen zijn. Is dat de lesuitval of is dat de zorg van teamleider U. In dat laatste geval is namelijk alleen zijn instemming nodig bij bovengenoemde oplossing en niet zozeer de geldigheid ervan. Die komt er echter niet omdat U bundelen ziet als ineffectief. | Dit zijpad levert geen instemming op van U. Het wordt hier afgesloten en levert geen zichtbare bijdrage aan inzicht. De irritatie neemt wel toe. K zegt achteraf: <i>"nou ik was helemaal klaar met dat koor-weekend."</i> En U zegt: <i>"nou ik vind dat J hier heel primair reageert. Die zegt eerst wat voor hij gaat nadenken. Want wat ik bedoel [uitleg]"</i> De concepten over elkaar worden versterkt. |

Ofschoon men in 9.4.15 pogingen doet om het wat concreter te maken, blijft men inzoomen op deelaspecten in plaats van het geheel. Vervolgens grijpt K in (fragment 9.4.16) en refereert aan gezamenlijke afspraken over kampen en personeelsbezetting. N gaat daarin nog een stap verder en intervenueert nu op meta-niveau op het proces.

Fragment 9.4.16 van inhoud naar metadiscussie

| transcript | Strategie | Discursief | Toelichting |
|---|-------------|--|---|
| K: ja maar dat moet eigenlijk ook niet, want eigenlijk hebben afgesproken dat iemand maar een keer mee op kamp gaat, omdat anders heel veel lessen uitvallen. Dus in principe ga zou zou het zo moeten zijn en dan weet ik ook wel dat het niet helemaal zo is maar in principe was het de bedoeling dat iedereen dat iedereen een week mee gaat en niet meer. En dat gebeurt niet helemaal maar dat was het principe omdat je dan de lesuitval over de klassen verdeelt. | Pleidooi(i) | Rekenschap Categorie 3 delen Script Script | Benoemen van het principe, dus refereren aan eerdere afspraken. |
| N: maar wacht even wat gaan we nu doen? gaan we nu het hele excursiebeleid evalueren? | | | N grijpt in op het proces |

| leerbelemmeringen | (in)direct effect |
|---|--|
| K gaat in op de bezetting van kampen in het algemeen en voegt daarmee iets toe aan de discussie over lesuitval. Ook dit blijft niet kwantificeerbaar en daarom helpt het de anderen niet in de discussie. | De discussie over lesuitval in relatie tot excursies wordt nu uitgesteld. Daarmee stopt de discussie hier, maar is niemand wijzer. |

N intervenueert dan op het niveau van het proces en daarmee lijkt de discussie op dit moment van de baan omdat hij verplaatst wordt naar een ander tijdstip. Niemand kan hier leren en men komt er ook niet achter dat er hier niet geleerd wordt door het verplaatsen van de discussie.

De interventie van N heeft wel effect in de zin dat ment in fragment 9.4.17 nu inhoud en effect uit elkaar haalt zodat iedereen tevreden kan zijn, omdat daarmee ieders zorg geadresseerd lijkt. U lijkt daar geen vertrouwen in te hebben, blijkt uit het laatste fragment.

Fragment 9.4.17 het lostrekken van de inhoud van de lesuitval

| transcript | Strategie | Discursief | Toelichting |
|--|-----------|------------------------------------|--|
| J: als als het gaat over koorweekend, volgens mij moet het da koorweekend als koorweekend doorgaan | Pleidooi | | |
| N: inhoudelijk vinden we het hartstikke goed | Evaluatie | Extreem | |
| J: alleen door de door de vele lesuitval moeten we naar het totaalplaatje gaan kijken want dan als je zegt: "geen koorweekend dan kan je ook zeggen geen ski en geen ik bedoel | Pleidooi | Contrast Vaagheid script | |
| N: dat bedoel ik dus we kunnen ook zeggen we zeggen nog niet meteen een "ja" | | | |
| J: maar inhoudelijk is het gewoon (.) goed 1 | Evaluatie | script | |
| N: ja nee inhoudelijk wel maar we moeten toch nog omdat we bezig zijn met het excursiebeleid te evalueren moeten we kijken hoe het daar in past | Pleidooi | Contrast | "Moeten we kijken hoe het daar in past" → vaagheid |

| leerbelemmering | (in)direct effect |
|--|---|
| Er wordt nu een conclusie getrokken met elkaar en daarbij wordt aangenomen dat dit voor U genoeg is, want zowel de inhoud als de lesuitval worden hier benoemd en krijgen allebei een plek in de conclusie. Alle anderen hebben nu impliciet hun afweging kunnen maken en zijn het ermee eens of niet. L laat dat in het volgende fragment nog even merken. Maar leren van elkaars concepten gebeurt niet, laat staan dat de onderliggende zorg van U over de slechte resultaten hier wordt gedeeld. | Er lijkt consensus te zijn en er wordt geen inhoudelijk discussie meer gevoerd. De discussie over afwegingen met betrekking tot lesuitval wordt uitgesteld. Niemand hoeft dus meer te reageren. Toch blijkt uit het volgende fragment dat U daar al een voorschot op neemt. |

Voor U werkt deze procesingreep niet. Zijn kijk op de zaak is er namelijk niet door veranderd. Het hele gesprek heeft onvoldoende vertrouwen opgeleverd ten aanzien van de toekomstige discussie over lesuitval. Dit blijkt uit zijn reactie in fragment 9.4.18.

Fragment 9.4.18 individuele conclusie van U

| transcript | Strategie | Discursief | Toelichting |
|---|-----------|-------------------------------|---|
| U: ik denk dat agendapunt lesuitval dat we daar dan heel snel doorheen zijn | Evaluatie | script | Is U cynisch? Niemand reageert |
| N: ja (.) nee wel meenemen | | | |
| U: dan organiseert (onduidelijk) hele mooie dingen hier op deze school, maar dat leidt tot lesuitval dus dat moeten we dan maar accepteren. | Evaluatie | Extreem Contrast Ret argument | U komt met conclusie ten aanzien van zijn eigen ingebrachte punt. Er is geen expliciete afweging geweest dat die conclusie rechtvaardigt omdat de exacte norm niet ter sprake is gekomen. |

| leerbelemmeringen | (in)direct effect |
|---|--|
| In dit laatste fragment staan alleen nog de posities tegenover elkaar. U concludeert dat de afweging al lang gemaakt is en dat de lesuitval op de koop wordt toegenomen. Hij geeft in de terugkoppeling aan dat hij het belangrijk vond zijn zegje te kunnen doen om later als de resultaten zouden tegenvallen hier naar te kunnen verwijzen. Zijn zorg wordt hier niet voldoende geadresseerd, zegt hij in de terugkoppeling. | Het effect hiervan is dat het onderwerp is uitgesteld en uiteindelijk nooit meer op de agenda is verschenen. Dit gesprek heeft dus niemand geholpen om expliciet te krijgen welke afweging hier een rol speelt als het gaat om lesuitval in relatie tot buitenschoolse activiteiten. |

In de terugkoppeling bleek dat driekwart jaar later de lesuitval nog steeds niet is gemanaged. Dit zou erop kunnen wijzen dat in dit gesprek alleen de ‘zorg bij U’ gemanaged werd.

Acties, concepten en normen

Uit de fragmenten 9.4.11 tot en met 9.4.18 is door mij afgeleid welke concepten er leiden tot de actie ‘het koorweekend door laten gaan’ en welke er leiden tot het tegenovergestelde (zie tabel 9.4.2). Deze concepten oriënteren zich naar een bijbehorende onderliggende norm. In de terugkoppeling worden deze normen door alle teamleiders erkend als geldig. Doordat die via de erop gebaseerde concepten leiden tot elkaar uitsluitende acties, is het voor de schoolleiders onmogelijk om consensus te bereiken zonder deze concepten en normen te onderzoeken en met elkaar te toetsen. In bovenstaand gesprek gebeurt dit niet en dit leidt tot het innemen van posities en uitstel van de inhoudelijke afweging.

Tabel 9.4.3 Normen, concepten en acties

| Actie | Het koorweekend door laten gaan | Het koorweekend niet door laten gaan |
|-------------------|--|---|
| Concept en (norm) | Als leerlingen op kamp gaan levert dat allerlei leermomenten op en dat is goed (Norm: want leerlingen horen veel te leren) | Als het koorweekend doorgaat veroorzaakt dat lesuitval en dat is niet wenselijk. (Norm: want lessen horen zo min mogelijk uit te vallen) |
| | Naar een kamp gaan weegt op tegen lesuitval (Norm: want leerlingen horen toegevoegde waarde te krijgen) | |
| | Als de inhoud goed is, gaat het door en moeten we oplossingen vinden voor de lesuitval (Norm: want de inhoud hoort zwaar te wegen) | |
| | Als we gezegd hebben dat we het op de inhoud beoordelen, moeten we niet naar de lesuitval kijken (Norm: want je hoort niet onderweg de spelregels te veranderen (dat is flauw)) | |

Doordat men met elkaar niet duidelijk maakt op basis van welke criteria men afwegingen wil maken, is iedereen gedwongen individueel binnen de eigen logica te toetsen. De zorg van U over de slechte resultaten van de school beïnvloedt hoe hij aankijkt tegen de kampen. Omdat hij niet wordt bevraagd en hij er zelf niets over zegt, kan niemand deze zorg meenemen in de afweging. Als gevolg van deze discussie treedt er een polarisatie op, die ook in de toekomst invloed heeft. Driekwart jaar later heeft U nog steeds problemen met hoe men op dit soort zaken reageert. Het gaat hier niet zozeer of de zorg van U inhoudelijk terecht is of niet. Het gaat er om dat de manier waarop men met elkaar het gesprek voert in stand houdt dat er niet geleerd wordt, zonder dat men zich daarvan bewust is.

Net als in 9.4.2 is het onderwerp van het gesprek eenvoudig. Maar in de manier waarop men erover praat komt de onderliggende zorg over de tegenvallende resultaten tot uitdrukking, althans bij U. Dit wordt in het gesprek niet benoemd, daardoor is het gesprek beladen zonder dat de inhoud van die lading op tafel komt.

Net als in paragraaf 9.4.2 zijn de MT-leden onvoldoende bij machte om in te grijpen op een diepere laag dan alleen het proces van het gesprek. De vooronderstellingen

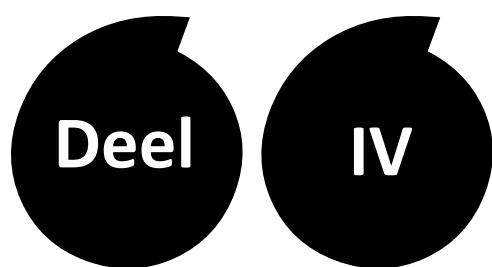
over elkaar ontnemen het zicht op hun gemeenschappelijke belang ten aanzien van het welzijn van de school. Zij lijken hiervan onvoldoende bewust te zijn, net zo min als van het zelfbevestigende systeem dat hieruit voortkomt. Hierdoor zien zij in elk nieuw gesprek hun vooronderstellingen bevestigd in plaats van dat ze tegen het licht gehouden kunnen worden.

9.5 Organisatie 3 slot

Dit MT heb ik leren kennen als een groep weldenkende mensen met flink wat ervaring. Dit blijkt bijvoorbeeld uit de manier waarop ze de XY-case en de twee-kolomcasus hebben uitgewerkt. Hieruit wordt duidelijk dat zij de contraproductieve mechanismen die in beladen of complexe gesprekken een rol spelen herkennen en de impact ervan erkennen. In delen van hun overleggen laten zij zien productief met elkaar het gesprek te kunnen voeren, hebben zij belangstelling voor elkaar en helpen zij elkaar als dat nodig is. Tegelijkertijd hebben zij allerlei zelfbevestigende en ongetoetste vooronderstellingen over elkaar, opgebouwd in de lange periode waarin zij met elkaar hebben gewerkt. Op het moment dat men verschillend denkt over een onderwerp, spelen de vooronderstellingen over elkaar een sturende rol. In de onderwerpen van paragraaf 9.4.2 en 9.4.3 is die invloed desastreus, niet alleen voor de manier waarop dit gesprek gevoerd wordt, maar ook voor toekomstige gesprekken. De impact van de uitkomst van deze gesprekken zelf valt nog wel mee, want de onderwerpen zijn immers eenvoudig en de reikwijdte beperkt. De grootste zorg hier is het zelfbevestigende systemische effect dat tot uitdrukking komt in de manier waarop men het gesprek over deze onderwerpen voert en niet ingrijpt, terwijl men er wel last van heeft. De manier waarop men er last van heeft is groter dan het onderwerp zelf. Want al is het onderwerp afgehandeld, dan is het gevoel van frustratie niet weg; ook niet na driekwart jaar bleek uit de terugkoppeling. Ofschoon ik hen in die tussentijd niet heb gevolgd, zullen daar ook gesprekken hebben plaatsgevonden die kennelijk niet hebben bijgedragen aan een vermindering van de zorg.

In vergelijking met organisatie 2 vertonen de teamleiders hier minder openlijke zelfreflectie. Ze herkennen wel de contraproductieve gespreksvoering van het MT, maar veel minder hun eigen bijdrage hieraan. Het lijkt erop dat men hier nog een slag te maken heeft ten aanzien van het bewustzijn van de eigen rol in het gesprek. De casussen hebben hierin onvoldoende bijgedragen, maar ook de confrontatie met de eigen natural talk teksten heeft niet bij allemaal dezelfde uitwerking gehad op de zelfreflectie als bij de MT-leden uit organisatie 2. De natural talk teksten bieden echter genoeg aanknopingspunten om er wel bewust van te worden. De zeer sterke single-loop herhaling is iets dat de MT-leden opvalt. In de terugkoppeling schreven ze dat toe aan eigenschappen van de ander. Juist omdat die herhaling zo sterk zichtbaar is, kunnen mensen ingrijpen op dat proces. Als dit lastig is voor de MT-leden zelf zouden ze een buitenstaander kunnen vragen. In de terugkoppeling komt de externe attributie van de individuele MT-leden telkens terug. Het lijkt of zij hiermee hun eigen machteloosheid uitdrukken ten aanzien van het realiseren van een constructieve wending van de gesprekken. Zij zijn echter niet machteloos. De communicatie van het MT in deze organisatie zou baat hebben bij het adresseren van de onderliggende belangen, die te benoemen, om vervolgens de discussie te voeren over hoe die belangen het beste gediend zouden kunnen worden (Schwarz, 2002). Deze zouden moeten passen bij de gedeelde visie die men ooit met elkaar heeft benoemd. Hierdoor kan men openlijker met elkaar vergelijken wat de impact is

van de verschillende individuele oplossingen in relatie tot het gedeelde belang en de gedeelde visie. Daarnaast is het van belang de eigen vooronderstellingen ter discussie te stellen. Niet vanuit de vraag: 'klopt het wel wat ik denk?' Maar vanuit de vraag: 'wat vertellen mijn vooronderstellingen mij over hoe ik tegen het onderwerp de ander en het gesprek aankijk? Kan ik dat beeld op de een of ander manier toetsen of onderzoeken?'



Conclusies en discussie

10.1 Inleiding

In dit hoofdstuk worden de conclusies gepresenteerd over de in de analyse naar voren gekomen bevindingen. De centrale vraag hierbij is: hoe belemmeren mensen elkaar in het gesprek te leren als gevolg van de manier waarop ze dat gesprek voeren? De bedoeling is dat het antwoord op die vraag aanwijzingen bevat om in de toekomst op een productievere manier met elkaar te spreken. Hiervoor wilde ik eerst helder in beeld krijgen wat ons daarin hindert. Ik sluit me hier aan bij een citaat dat ten onrechte wordt toegeschreven aan Einstein: “If I had an hour to solve a problem I'd spend 55 minutes thinking about the problem and 5 minutes thinking about solutions” (Gahl & Chandler, 2017. p. 99). In de beschrijving van het probleem, zoals in dit onderzoek naar voren is gekomen, wordt duidelijk hoe hardnekkig het mechanisme is dat eraan ten grondslag ligt, namelijk dat men met het oplossen van interactionele problemen in het gesprek tegelijkertijd de kans op nieuwe inzichten verkleint. Een deelnemer zei in de terugkoppeling: *“Erg hè, als je dat allemaal zo terug hoort. Denk je jongens, jongens wat hebben wij nog veel te doen om überhaupt in een toestand met elkaar te komen van leren. Dat is zo ingewikkeld.”* Of: *“Op een schaal van 0 - 10 zitten wij toch wel heel erg aan de linkerkant, zeg.”*

De analyses geven geen aanleiding tot optimisme. Alle deelnemers herkennen op basis van de terugkoppeling dat de manier waarop het gesprek gevoerd wordt contraproductief is. De meesten tonen openlijk verbazing hierover. Die verbazing is een indicatie dat de terugkoppeling heeft bijgedragen aan bewustwording. Vergroting van het bewustzijn over de manier waarop men met elkaar het gesprek voert, zie ik als een belangrijke stap naar verbetering en derhalve een reden tot optimisme.

Ofschoon ik in dit onderzoek niet expliciet op zoek ben gegaan naar oplossingen, impliceert het beter in beeld krijgen van het probleem wel een aantal oplossingsrichtingen. Deze komen aan bod in de aanbevelingen (10.6).

In hoofdstuk 1 is in de probleemstelling verwoord dat ik met dit onderzoek meer inzicht wil geven in hoe mensen in gesprekken elkaar belemmeren te leren als gevolg van de manier waarop ze het gesprek voeren; wat daar de effecten van zijn en op welke manier dat in stand gehouden wordt. Dit heeft in hoofdstuk 5 geresulteerd in drie onderzoeksvragen over actie, effect en onderliggend concept/orde. Deze vragen beantwoord ik in paragraaf 10.2. In paragraaf 10.3 laat ik zien dat er ten aanzien van de manier van converseren nauwelijks verschillen zijn te benoemen tussen de drie verschillende organisaties waarin ik het onderzoek heb gedaan. Vervolgens reflecteer ik op de methode (10.4). Daarna reflecteer ik op het onderzoek als geheel in relatie tot de maatschappelijke en wetenschappelijk relevantie (10.5). Tot slot doe ik een aantal aanbevelingen (10.6) en sluit af met een korte slotbeschouwing (10.7).

10.2 Conclusies

Globaal geformuleerd is de hoofdconclusie van dit onderzoek als volgt:

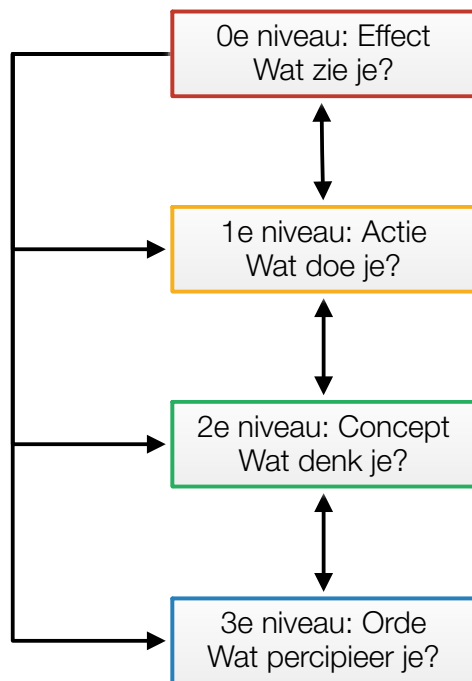
Als MT-leden met elkaar praten over complexe of beladen onderwerpen dan doen ze dat zodanig dat ze enerzijds interactioneel effectief zijn en anderzijds elkaar belemmeren hun sturende vooronderstellingen en concepten over het onderwerp en over elkaar tegen het licht te houden. Dit hindert gesprekspartners te leren op het tweede niveau (concept) en het derde niveau (orde) en beperkt de productiviteit van het gesprek.

‘Interactioneel effectief’ wil zeggen dat de MT-leden met hun uitingen in de directe interactie interactionele problemen oplossen. Zij zijn bijvoorbeeld in staat de argumenten van anderen te diskwalificeren of een beschuldiging af te wenden of hun ongenoegen over een voorgenomen besluit op tafel te krijgen etc. Tegelijkertijd komen de onderliggende individuele concepten – over het onderwerp of de ander – die de spreker motiveren een beschuldiging af te wenden of een argument te diskwalificeren niet openlijk toetsbaar en onderzoekbaar op tafel. Gesprekspartners kunnen hun concepten daarom niet met elkaar vergelijken en de geldigheid ervan onderzoeken. Zij kunnen zo niet wederzijds leren en het gevolg daarvan is dat de onveranderde concepten een sturende rol blijven spelen in het verloop van het gesprek.

Deze conclusie is in lijn met het onderscheid dat Argyris en Schön (1996) maken tussen single-loop en double-loop oplossingen. We zijn zo vaardig in het spreken en redeneren dat we te maken hebben met hetzelfde probleem als ‘highly skilled professionals’, namelijk het gebrek aan kritische reflectie (Argyris, 2008): “... the very way they go about defining and solving problems can be a source of problems in its own right” (p. 3).

De manier waarop we interactioneel effectief zijn is in die termen een single loop oplossing. Op korte termijn sorteert het in het gesprek effect, maar op de lange termijn worden de complexe problemen er niet mee opgelost. In de terugkoppeling erkennen de deelnemers dit, maar voelen zich vooralsnog onvoldoende handelingsbekwaam om dit productief te veranderen.

De hoofdconclusie werk ik uit in drie sub paragrafen (10.2.1 t/m 10.2.3). De indeling die ik hierbij hanteer sluit aan bij de eerste drie onderzoeksvragen uit hoofdstuk 5 en is in lijn met het Model van Leren. Als we ten aanzien van een gesprek het effect van ons handelen (10.2.2) koppelen aan de voorafgegane actie (10.2.1) en ons vervolgens afvragen waarom we dachten dat deze actie effectief (10.2.3) zou zijn, kunnen we de discrepantie analyseren tussen het beoogde effect en het daadwerkelijke effect van onze manier van communiceren. Deze onderdelen hangen nauw met elkaar samen en vormen samen een systeem (zie ook 4.3). Grafisch ziet dat er als volgt uit:



Figuur 10.2.1 Systeem van actie en effect

Per subparagraaf richt ik mij op een of meerdere onderdelen van dit systeem en vat ik in een aantal categorieën samen wat mijn bevindingen zijn die uit de analyses van het onderzoek naar voren zijn gekomen.

In paragraaf **10.2.1** beschrijf ik wat de deelnemers *doen* in het gesprek, waarmee ze enerzijds interactioneel effectief kunnen zijn en anderzijds het leren op het tweede en derde niveau hinderen. Duidelijk wordt dat de MT-leden in hun gesprek met elkaar gesloten redeneringen gebruiken. Zij geven deze vorm met behulp van verschillende discursieve middelen en abstracties. Daarnaast oriënteren zij zich naar breed aanvaarde normen die niet ter discussie staan. Dit ondermijnt het toetsbaar en onderzoekbaar maken van hun uitingen. Hierdoor leren de gesprekspartners niet op het tweede en derde niveau. Het resultaat hiervan is een contraproductieve uitkomst van het gesprek.

In paragraaf **10.2.2** beschrijf ik de contraproductieve *effecten* in het gesprek, die voortkomen uit de acties uit paragraaf 10.2.1. Duidelijk wordt dat als men elkaars concepten niet onderzoekt het gespreksonderwerp binnen het gesprek telkens blijft terugkomen totdat:

- aan het einde van het gesprek door de gesprekspartners posities worden ingenomen;
- het onderwerp wordt uitgesteld;
- men de context herformuleert zodat alle concepten er enigszins inpassen.

De contraproductieve uitkomst van een gesprek heeft weer invloed op de vooronderstellingen (concept/orde) die men heeft over de situatie of over elkaar. Die vooronderstellingen spelen opnieuw een rol in volgende gesprekken.

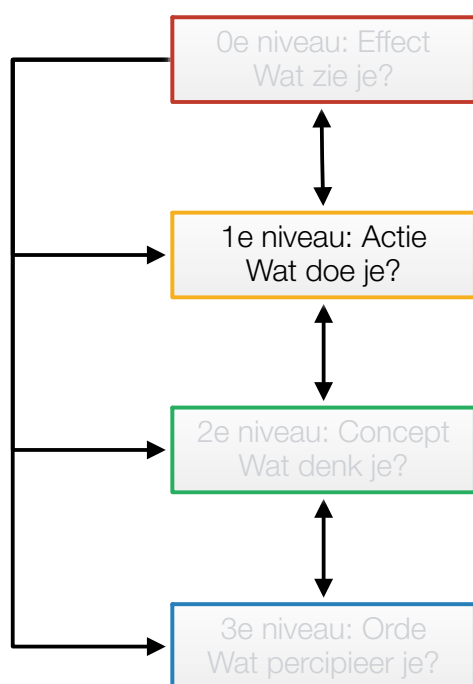
In paragraaf **10.2.3** beschrijf ik een aantal factoren die het contraproductieve aspect van onze manier van converseren en redeneren in stand houden, zonder dat dat onze bedoeling hoeft te zijn.

Duidelijk wordt dat men zich hier onvoldoende van bewust is. Deelnemers geven het gesprek gedeeltelijk vorm op basis van hun tacit knowledge (zie paragraaf 7.4.4). Daarnaast wordt hun waarneming van de context (situatie en de ander) beïnvloed door dezelfde tacit knowledge. Dit belemmert de deelnemers in beeld te krijgen hoe zij zelf bijdragen aan de effecten die zij niet beogen. In deze paragraaf komen elementen uit het hele systeem van figuur 10.2.1 naar voren en hun onderlinge samenhang.

In dit onderzoek heb ik de manier waarop wij met elkaar praten onder de loep genomen en heb ik de woorden waarmee we onze uitingen vormgeven *gedetailleerd en diepgaand* onderzocht omdat woorden zowel oorzaak als gevolg zijn (zie ook het systemische perspectief op communiceren in 4.3). De door de spreker gekozen woorden dragen enerzijds bij aan de uitkomst van een gesprek (het effect), anderzijds komen ze voort uit zijn concept over hoe het gesprek gevoerd moet worden (concept/ordening). Enerzijds zijn woorden performatief: ze verlenen de spreker zeggingskracht. Anderzijds faciliteren woorden introspectie. Door je bewust te worden van waarom je iets zegt zoals je het zegt, kun je je eigen concepten beter in beeld krijgen over de inhoud van het onderwerp en over de context waarin je woorden effect moeten hebben. Dit is het begin van leren. Daarom is de kern van dit proefschrift: *Van je woorden kun je leren*.

10.2.1 Conclusies ten aanzien van wat men doet

In deze paragraaf bijschrijf ik wat mensen *doen* in het gesprek, waarmee ze enerzijds interactioneel effectief zijn en anderzijds zichzelf en de ander belemmeren te leren op het tweede en derde niveau. Het gaat er hierbij niet zozeer om *wat* mensen zeggen – de inhoud – maar *hoe* ze het zeggen. – de vormgeving. In het systeem van actie en effect gaat het hier om het 1^e niveau.



Figuur 10.2.2 Systeem van actie en effect: de actie

Ik heb gekeken naar de manier waarop MT-leden van drie onderwijsorganisaties hun gesprekken vormgeven over beladen of complexe onderwerpen. Hiermee wil ik de eerste onderzoeksvraag beantwoorden:

Wat doen deelnemers in hun discours om enerzijds interactioneel effectief te zijn en anderzijds te vermijden dat hun onderliggende vooronderstellingen in beeld komen en ter discussie komen te staan, waardoor ze niet wederzijds kunnen leren?

Daar waar het gesprek een contraproductieve uitkomst heeft (zie de effecten in paragraaf 10.2.2) schrijf ik dit toe aan de aanwezigheid van leerbelemmeringen.

Ofschoon de inhoud van wat gespreksdeelnemers zeggen uiteraard verschilt per organisatie, vertoont de manier waarop ze het gesprek voeren duidelijke overeenkomsten. Deze breng ik onder in een aantal categorieën. De categorieën vat ik samen in tabel 10.2.1 waarna ik ze uitwerk.

Tabel 10.2.1 samenvatting van de verschillende acties

| actie | beschrijving |
|--|---|
| 1. Gesloten redeneringen | Door de redenering zo op te zetten dat het onderliggende concept niet op tafel kan komen, ontnemt de spreker zichzelf en de ander de mogelijkheid te kunnen leren. Gesloten redeneringen bestaan uit een of meerdere van de volgende vier onderdelen: |
| 1a Gebruik van niet-onderzoekbare of -toetsbare evaluaties, attributies en pleidooien | Sprekers formuleren hun uitingen zodanig dat zij zichzelf en de ander het toetsen en onderzoeken van hun uitingen onthouden. |
| 1b Gebruik van discursieve middelen | Sprekers gebruiken discursieve middelen om te krijgen wat ze willen, waarbij ze de suggestie van eigen belang zoveel mogelijk vermijden. |
| 1c Gebruik van abstracte formuleringen en uitdrukkingen. | Bij complexe vraagstukken en heikele punten bedienen sprekers zich van abstracties die bekend lijken, maar wel door de ander moeten worden ingevuld. |
| 1d Oriëntatie naar normen | Sprekers oriënteren zich in hun uitingen naar normen die algemeen aanvaard en breed geldig zijn in de context. Die normen staan niet ter discussie maar verlenen de uitingen van de spreker zeggingskracht. |
| 2. Model I toetsen en refereren | Aan de hand van de reactie van de ander (of het uitblijven ervan) toetst de spreker indirect of zijn concept valide genoeg is. Instemming door de ander vergroot die validiteit. |
| 3. (In)directe confrontatie | De ontvanger wordt direct (confrontatie) of indirect (easing-in) geconfronteerd met dat wat de spreker voor ogen heeft als meest geldig. Vragen zijn sturende in plaats van onderzoekende instrumenten. |
| 4. Zo relevant mogelijk formuleren. | De spreker sluit aan bij het door hem ingeschatte referentiekader van de ontvanger door bijvoorbeeld het taalgebruik of de strategie van de ander over te nemen. |

1. Gesloten redeneringen

Als een spreker zijn redenering gesloten formuleert, is zijn onderliggende concept afgeschermd voor de ander en mogelijk ook voor zichzelf. Dat wil zeggen dat het concept dat de spreker hanteert ten aanzien van het vraagstuk, de ander en het gesprek niet onderzoekbaar of toetsbaar in het gesprek ter tafel komt. De spreker kan

zo niet achterhalen of zijn concept geldig genoeg is en de ontvanger moet het concept van de spreker invullen en op basis van die invulling reageren.

Een gesloten redenering heeft een of meerdere van onderstaande kenmerken:

- 1a. zij is niet direct toetsbaar en/of onderzoekbaar voor de spreker en de ander;
- 1b. zij bevat discursieve middelen, die geldigheid suggereren;
- 1c. zij is geformuleerd op een relatief hoog abstractieniveau - gericht op een deel in plaats van het geheel - waarbij de direct observeerbare gegevens en gevolgtrekkingen die aan de abstractie ten grondslag liggen niet zichtbaar zijn voor de gesprekspartners;
- 1d. zij oriënteert zich naar een norm die breder geldig is en daarmee inhoudelijk moeilijk onderzoekbaar of toetsbaar.

Deze gesloten redeneringen passen bij wat Bohm (1996) fragmentaties noemt. Volgens hem heeft de mens de neiging alles op te delen in stukjes, eerst voor het gemak, maar later hechten we steeds meer belang aan deze fragmentaties (Bohm, 1996, p. 9). Het gevolg daarvan is dat we niet meer in de gaten hebben dat we ze zelf hebben geconstrueerd in onze gedachten en ze nu voor de werkelijkheid houden. In de MT-overleggen is dit zichtbaar in verschillende normen en reïficaties die de MT-leden hanteren en die door anderen niet meer bevestigd worden.

In een gesloten redenering houdt de spreker voor zichzelf wat hij wel en wat hij niet benoemt. Daarnaast nodigt hij anderen niet expliciet uit om met andere feiten te komen dan die hij op tafel heeft gelegd. Hierdoor belemmert hij zichzelf te ontdekken waar het in zijn redenering mogelijk aan validiteit ontbreekt. En omdat de spreker dat niet doet, brengen de anderen als tegenwicht alternatieve feiten in. Een gesloten redenering houdt verborgen dat hij gesloten is. Dit is in lijn met de uitspraak van Argyris (1994) over de Model I manier van communiceren: “make the undiscussability undiscussable”.

Toch is een gesloten redenering voor een spreker wel degelijk functioneel. In het oplossen van interactionele problemen is het effectief de redenering gesloten te houden. Als een spreker in het overtuigen van een ander probeert te voorkomen dat hij beschuldigd wordt van egoïsme, moet de spreker voorkomen dat hij dit toetsbaar formuleert. Hij loopt dan namelijk alsnog het risico gezien te worden als egoïstisch. Een vage uitspraak als: ‘hele volksstammen denken er net zo over, hoor’, nodigt niet uit tot inhoudelijke toetsing. Gesprekspartners voelen aan dat dit retorisch wordt gebruikt en behandelen het ook navenant, bijvoorbeeld door er een retorische uitspraak tegenover te zetten: “Ja wellicht in de provincie, maar hier in het Westen denken mensen gelukkig wat volwassener”. De strategieën en discursieve middelen die mensen hiervoor inzetten beschrijf ik hieronder (1a t/m 1d).

1a. Gebruik van niet-onderzoekbare of -toetsbare evaluaties, attributies en pleidooien

Zowel in de casussen als in de gesprekken formuleren MT-leden hun evaluaties, attributies en verdedigingen/pleidooien niet-toetsbaar en niet-onderzoekbaar. Het wordt daardoor voor de ander onmogelijk om te achterhalen hoe de spreker zijn

werkelijkheid percipieert en wat hij daaruit heeft afgeleid dat betreffende evaluaties, attributies en pleidooien rechtvaardigt.

Om betekenis te kunnen geven aan die evaluaties, attributies of pleidooien moet de ontvanger (onbewust) zich een voorstelling maken van het referentiekader van de spreker en die vergelijken met zijn eigen referentiekader. Als hij constateert dat die twee niet met elkaar overeenkomen, zou dit kunnen worden opgelost met het gesprek. Als de ontvanger dat doet door er evaluaties, attributies en pleidooien tegenover te stellen die ook niet-toetsbaar of -onderzoekbaar zijn, ontstaat er aan beide kanten geen inzicht, maar alleen verdere polarisatie. In termen van Argyris en Schön (1974, 1996) roept Model I actie alleen maar een Model I reactie op.

Daar waar mensen in de discussie gebruik maken van attributies treedt nog een ander effect op, namelijk de moeilijkheid van het weerleggen van een attributie. Weerlegging op één van de drie deelaspecten van een attributie versterkt de andere twee (zie paragraaf 4.3).

Om hun niet-onderzoekbare en -toetsbare evaluaties, attributies en pleidooien vorm te geven, maken de deelnemers in dit onderzoek veelvuldig gebruik van discursieve middelen (zie 1b).

1b. Gebruik van discursieve middelen

Een spreker gebruikt discursieve middelen om interactionele problemen op te lossen. Om dit voor elkaar te krijgen construeert hij in het gesprek interactionele concepten (zie 4.2) die door de ontvanger geaccepteerd moeten worden. Die interactionele concepten stimuleren het leren van de ontvanger.

Dat kan op de drie niveaus in het model van leren (zie ook 2.2). Leren heeft een grotere reikwijdte op het tweede en derde niveau dan op het eerste niveau (Tosey et al., 2011, p. 299). Discursieve middelen helpen de spreker om het leren op het tweede en derde niveau bij de ontvanger te stimuleren. Een uiting als:

“ik ben daar continu (.) Oh nou dan weet je wel continu aan het inpraten, aan het aanmoedigen, aan het stimuleren Doe dit, verken dat eens, maak dat bespreekbaar.”
(Fragment 7.4.16)

stimuleert op het tweede niveau een conceptwijziging bij de ontvanger. De spreker construeert hier een interactioneel concept waarmee hij de ontvanger wil laten zien dat de situatie met betreffende medewerker hopeloos is en rechtvaardigt deze uitspraak door aan te tonen dat hij er alles aan gedaan heeft om een verbetering te realiseren. Zijn interactionele probleem is dat hij hierin moet voorkomen ervan verdacht te worden te weinig gedaan te hebben. Want dat zou betekenen dat de anderen de hopeloosheid van de situatie niet gaan zien en daardoor wellicht deze medewerker nog een kans willen geven. De retorische middelen die de spreker hiervoor inzet (scriptformuleringen als “dan”, “anders”, extreme case formulering als: “continu”, lijsten van 3 als: “inpraten, aanmoedigen, stimuleren”) helpen hem in het construeren van dat interactionele concept.

Het gebruik van discursieve middelen kan bijdragen aan een leerparadox, zoals in bovenstaand voorbeeld tot uitdrukking komt. De uiting van de spreker is erop gericht de ontvanger iets te laten leren dat hij nog niet of onvoldoende weet. Tegelijkertijd belemmert de gesloten redenering waarmee de uiting is vormgegeven, de spreker en ontvanger achter mogelijke misconcepties te komen. Vanuit dit gegeven is het van belang dat mensen in hun actie ook opnemen dat ze hun eigen misconcepties willen achterhalen. Als het doel van een actie namelijk alleen interactioneel is (overtuigen, beschuldiging afwenden, etc), staat de vormgeving ervan in dienst van dit doel en niet in dienst van het achterhalen van mogelijke misconcepties. Dit is in lijn met wat Argyris (1993b) zegt over de Model II theory-in-use, waarin de spreker de ontvanger uitnodigt hem te helpen bij het falsificeren van zijn hypothese omdat de spreker weet dat hij zo wijzer wordt. Op deze manier behoort het leren tot de expliciete intentie van de spreker. Anders gezegd: als de spreker het leren gaat beschouwen als een van de interactionele uitdagingen die hij aangaat in elk gesprek, zal hij zijn uitingen anders gaan vormgeven om hierin effectief te zijn.

Het gebruik van discursieve middelen is een aanwijzing dat sprekers hun redeneringen gesloten formuleren. Ofschoon achteraf de discursieve middelen relatief gemakkelijk waarneembaar zijn in de transcripties, zijn de deelnemers zich nauwelijks bewust van het feit dat zij ze gebruiken, zoals bleek uit de terugkoppelingsgesprekken. Door meer aandacht te besteden aan de discursieve middelen die we inzetten in onze gesprekken, kunnen we ons bewuster worden van hun functie in het gesprek in relatie tot de uitkomst van het gesprek.

1c. Gebruik van abstracte formuleringen en uitdrukkingen

Een van de discursieve middelen is het gebruik van vaagheid: 'systematic vagueness' (Edwards & Potter, 1992). Dit zijn vage abstracte formuleringen waarvan de ontvanger de betekenis zelf moet invullen.

Abstracties zijn functioneel in die zin dat ze een groter complex geheel samenvatten in een paar woorden. Als die abstracties dezelfde betekenis oproepen als waar die woorden voor de spreker een abstractie van zijn, is dat efficiënt en daarmee relevantie verhogend volgens de relevance theory (zie 3.4). Als de abstracties door individuen verschillend worden ingevuld, voert men het gesprek op basis van niet-overeenkomstige betekenissen.

Als de gebruikte abstractie algemeen bekend is, zoals bijvoorbeeld een uitdrukking of gezegde, kunnen spreker en ontvanger de illusie hebben dat ze over hetzelfde praten, terwijl dat niet zo hoeft te zijn. Dit belemmert hen elkaars perspectief te onderzoeken en te vergelijken met dat van zichzelf en zo te leren. Voorbeeld hiervan is het discours waarin de abstracte norm "risico" werd gebruikt (paragraaf 7.4.2).

Als het gaat om een complex onderwerp zoals het gesprek over de noodlijdende school Y in paragraaf 8.4.1 is het logisch om abstracties te gebruiken om die complexiteit te kunnen beschrijven. Echter, abstracties dragen bij aan het gesloten houden van een redenering. Dat zit besloten in de functie van een abstractie,

namelijk het complexe geheel samenvatten in een paar woorden. Strikt genomen kunnen mensen niet anders dan in abstracties met elkaar praten. Dat hoeft geen probleem te zijn zolang ze maar toetsbaar en onderzoekbaar worden geformuleerd. Als dat niet zo is, vindt de discussie plaats over de abstractie zelf en niet meer over het oorspronkelijke complexe geheel, waar de abstractie een abstractie van is. Een soortgelijk effect hebben ‘normen’ in het gesprek. Verschil hierbij is dat abstracties een *beschrijvende* functie hebben, waardoor het relatief gemakkelijk is ze te beschouwen als niet-adequaat genoeg in die functie. Bij normen is dat lastiger omdat normen ook een ‘*voorschrijvende*’ functie hebben (zie 1d. hieronder).

1d. Oriëntatie naar normen

Vanuit het perspectief van de discursieve psychologie (paragraaf 4.2) oriënteert een spreker zich met zijn uiting naar een bepaalde norm. Vanuit die norm krijgen zijn woorden betekenis voor de ontvanger (Te Molder, 2015b). Daarom is het belangrijk dat de norm in zichzelf niet ter discussie staat. De spreker moet kunnen vertrouwen op de stabiliteit van de norm, net zoals hij erop moet kunnen vertrouwen dat de ontvanger dezelfde taal spreekt.

Naast een middel om betekenis te geven, representeert een norm ook een abstractie van de werkelijkheid. Een norm vertegenwoordigt een breed geldende regel die iets vertelt over hoe zaken met elkaar samenhangen. Bijvoorbeeld de norm ‘je hoort geen onnodig risico te nemen’ impliceert een concept over wat onnodig risico is. Wat ‘onnodig risico’ precies is en welke criteria daaronder liggen moet door de gesprekspartners in elke situatie opnieuw worden ingevuld.

Het gebruik van een norm kan de gesprekspartners op twee manieren belemmeren om in het gesprek te kunnen leren:

1. Het gebruik van normen draagt bij aan het gesloten houden van de redenering waar deze onderdeel van is.
2. Een norm vertegenwoordigt een perspectief op de werkelijkheid dat breed geldig wordt verondersteld en daarom inhoudelijk niet zomaar ter discussie kan worden gesteld.

Het feit dat we normen gebruiken is begrijpelijk en efficiënt. Hierdoor hoeven we niet telkens opnieuw een situatie te analyseren en te bepalen over hoe we ermee om moeten gaan. We kunnen eenvoudigweg de regel toepassen. Normen fungeren discursief gezien dus als betekenisgevende instrumenten, maar ook als middel om gedaan te krijgen wat je wil. Gesprekspartners hebben iets te verliezen in het negeren van de normen (Cialdini & Trost, 1998).

Om in een gesprek tegenwicht te bieden aan de door de spreker gebruikte normen, doen de deelnemers in dit onderzoek globaal twee dingen:

1. Er wordt betoogd dat de norm in het specifieke vraagstuk niet-passend is (zie paragraaf 7.4.2 over risico).
2. De norm wordt genegeerd door er een andere geldige norm tegenover te stellen (bijvoorbeeld fragment 9.4.11).

In beide situaties wordt de geldigheid van de norm zelf toch opnieuw bevestigd, juist omdat hij inhoudelijk niet onderzocht wordt.

Het oriënteren naar een norm is enerzijds retorisch gezien zeer effectief, maar aan de andere kant zet het de zaak vast. In de bestudeerde fragmenten in de paragrafen 7.4.2, 8.4.1, 8.4.2, 9.4.2 en 9.4.3 oriënteren de deelnemers zich naar gezamenlijk aanvaarde normen die tegelijkertijd via elkaar uitsluitende concepten leiden naar tegengestelde acties. Het resultaat hiervan is dat men alleen nog maar een positie kan innemen ten aanzien van het onderwerp van gesprek.

2. Model I toetsen en refereren

Ondanks het feit dat deelnemers hun discours vormgeven met niet-toetsbare evaluaties, attributies en pleidooien, toetsen ze wel degelijk de validiteit van hun beweringen. Alleen gaat dat toetsen indirect en impliciet en op basis van een attributie substitutie (zie paragraaf 3.4). Het begrip 'validiteit' wordt hierbij vervangen door 'instemming'. Hierbij geldt dat als niemand meer tegensprekt, iedereen het voldoende eens is met de bewering van de spreker; als dat niet zo zou zijn, dan had men maar moeten reageren. Een van de rectoren zegt daarover in de terugkoppeling: *"Het lijkt alsof je een impliciete afspraak maakt. We hebben geen gesputter gehoord dus we zijn het hiermee eens."* Dit zou Model I toetsen genoemd kunnen worden. Argyris maakt bij mijn weten niet expliciet melding van het verschijnsel van Model I toetsen, maar het is in lijn met de Model I grondwaarde: 'winnen, niet verliezen'. Als mensen zich onvoldoende bewust zijn van dit mechanisme, maar het wel hanteren in het gesprek, behoort het tot hun 'tacit knowledge'. Hiermee realiseren ze op korte termijn een succes, maar op lange termijn heeft het een contraproductieve invloed op de gesprekken.

Dit fenomeen wordt door diverse MT-leden herkend en geïllustreerd door het feit dat er in de overleggen wordt gerefereerd aan het verleden: 'we hebben toen afgesproken dat...'. Dit impliceert dat men in het verleden heeft ingestemd. Echter is dat instemmen soms relatief; MT-leden zeggen bijvoorbeeld: *"je zegt dan op gegeven moment niets meer omdat je je niet gehoord voelt"*

3. (In)directe confrontatie

Om de ander te bereiken of te overtuigen, hanteren sprekers de directe of de indirecte confrontatie. Argyris (1993b) noemt die laatste 'easing-in'⁷². Opvallend is dat de deelnemers van elk van de drie onderzochte organisaties zich in de overleggen bedienen van voornamelijk de directe confrontatie, terwijl zij in de casussen vaker easing-in toepassen. Dit zou te maken kunnen hebben met het feit dat de casus een tweegesprek is, terwijl in de overleggen er veel meer mensen aan tafel zitten. Omdat easing-in een sturende manier is van vragen stellen, heeft de spreker mogelijk verschillende vragen nodig voor verschillende MT-leden in een MT-overleg. Die kunnen

⁷² Met easing-in stellen sprekers vragen, zodanig dat het de ontvanger naar het antwoord leidt dat de spreker als in zijn hoofd heeft. (Zie ook paragraaf 4.3)

niet gelijktijdig gesteld worden. Ook het na elkaar stellen van die vragen lijkt niet handig omdat het antwoord op de eerste vraag de tweede beïnvloedt.

De vragen die mensen stellen bij easing-in belemmeren de spreker om te achterhalen of zijn concept valide is. Dat komt omdat de vraag gericht is op een antwoord dat bij dit concept past. Mensen voelen dat van elkaar aan (Argyris, 1993a). Bohm (1992) zegt daarover: “Your questions contain hidden assumptions” (p. 29).

Over het algemeen worden er in de overleggen van de drie onderzochte organisaties weinig vragen gesteld aan elkaar op het moment dat er sprake is van complexe of beladen vraagstukken. MT-leden uit verschillende organisaties herkennen dit. Daar waar er wel vragen worden gesteld, zijn die eerder richtinggevend dan onderzoekend, anders gezegd: een vraag fungeert als een concept in vermomming. Dit betekent overigens niet dat men elkaar nooit onderzoekende vragen stelt. Bij verschillende onderwerpen gebeurt dat wel degelijk. Dit zijn dan echter wel onderwerpen waarbij de persoonlijke belangen minder zwaar wegen, er hoeven geen besluiten te worden genomen en de complexiteit van de materie is niet zodanig groot dat antwoorden op vragen leiden naar nieuwe abstracties die vervolgens ook weer bevraagd zouden moeten worden (zoals bij het onderwerp over school Y, paragraaf 8.4.1).

Door de functie van de ‘vraag’ te veranderen van een ‘instrument om te onderzoeken’ in een ‘retorisch instrument’, ontnemt de spreker zichzelf de mogelijkheid zijn eigen en andermans concepten in beeld te krijgen en zo te leren op het tweede en derde niveau.

4. Zo relevant mogelijk formuleren

Om de ontvanger te bereiken moet de spreker zijn uiting zo relevant mogelijk vormgeven. Enerzijds betekent dit dat wat hij tegen de ontvanger zegt een contextueel effect moet hebben (het moet vooronderstellingen bevestigen of juist tegenspreken). Anderzijds moet het de ontvanger niet te veel energie kosten om de uitingen van de spreker te verwerken (zie ook paragraaf 3.4). Sperber en Wilson (1986) beweren dat de spreker zal kiezen voor wat hij inschat als optimaal relevant bij de ontvanger. Het lastige hierbij is dat de twee elementen van relevantie (contextueel effect en niet te grote inspanning) concurrerend kunnen zijn. De spreker sluit zoveel mogelijk aan bij het referentiekader van de ontvanger om te voorkomen dat de inspanning om deze uitingen te verwerken, relevantie-ondermijnend is. Dit heeft een contraproductief effect op het leren op het tweede en derde niveau waarbij het referentiekader juist ter discussie staat. Het mechanisme van relevantie levert de gesprekspartners een zogenaamde ‘double bind’ situatie op als hun respectievelijke referentiekaders te ver uit elkaar liggen. Om zo goed mogelijk het eigen perspectief te verwoorden moet de spreker dicht bij zijn eigen referentiekader blijven, maar om de ontvanger zo goed mogelijk te bereiken moet hij juist aansluiten bij het referentiekader van de ander. In beide situaties wordt er niet geleerd. In de gesprekken (zowel casus als natural talk) wordt dit fenomeen zichtbaar in het volgende:

1. Het gesprek blijft gaan over het concrete gespreksonderwerp in plaats van dat de onderliggende beelden van de ander worden bevraagd (zie bijvoorbeeld

fragment 7.4.25 of casussen A en H bijlage 6 of fragment 8.4.1 of fragment 9.4.1);

2. Het verwijt van de spreker naar de ontvanger wordt zichtbaar in de manier waarop de spreker dat verwijt vormgeeft (zie bijvoorbeeld fragment 7.4.25). In de XY-cases wordt het verwijt van de deelnemer over de ineffectiviteit van Y op eenzelfde manier vormgegeven als dat van Y over X, namelijk 'oordelen'.

Een spreker heeft bij het principe van relevantie te maken met hetzelfde als een docent ten aanzien van het leren van zijn leerlingen. Wat een docent zijn leerlingen wil leren moet enerzijds voldoende aansluiten bij het referentiekader van de leerling en anderzijds de stapjes blootleggen die leiden naar het te leren concept dat de docent aanbiedt (Hattie, 2012).

In de interactie wordt dus aanspraak gemaakt op de didactische vaardigheden van de spreker. Hierbij kan het de spreker helpen om de ontvanger te laten parafraseren wat hij heeft begrepen (Marzano, 2007; Rosenberg, 2015). Dit is weliswaar niet gebruikelijk buiten het klaslokaal, maar zo kan de spreker direct checken of wat hij heeft gezegd is overgekomen als hij het bedoeld heeft. Nu doet hij dat indirect en leidt hij uit de reactie (of het achterwege blijven ervan) af hoe zijn uiting is overgekomen.

Tot slot

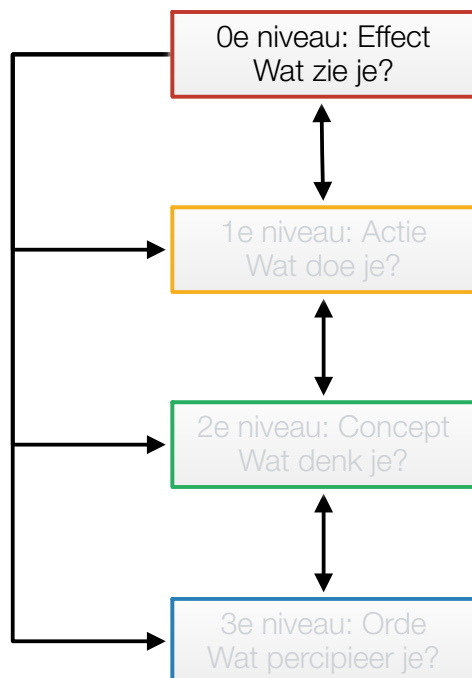
In deze paragraaf zijn de acties beschreven waarmee de mensen in dit onderzoek in het gesprek interactioneel effectief pogen te zijn, terwijl ze elkaar tegelijkertijd belemmeren wederzijds te kunnen leren. Die acties hebben invloed op de uitkomst van het gesprek. Als de uitkomst van het gesprek op korte of lange termijn niet overeenkomt met onze verwachting wordt het relevant ons er bewust van te worden hoe we er zelf aan bijdragen. Daarvoor is het belangrijk actie en effect samen in beeld te krijgen. In deze paragraaf kwamen de acties aan bod. In de volgende paragraaf wordt er gekeken naar de bijbehorende effecten in het gesprek en op langere termijn.

10.2.2 Conclusies ten aanzien van het effect van wat men doet

In dit onderzoek bestudeer ik hoe MT-leden met elkaar praten over complexe of beladen onderwerpen. Ik probeer inzicht te krijgen in hoe gesprekspartners met hun manier van converseren elkaar belemmeren hun inhoudelijke concepten in beeld te krijgen. De contraproductieve effecten hiervan beschrijf ik in deze paragraaf. Hiermee beantwoord ik de tweede onderzoeksvraag:

Wat is de invloed daarvan⁷³ op de directe interactie, de uitkomst van het gesprek en eventueel volgende gesprekken?

In deze paragraaf presenteer ik de effecten van de acties van paragraaf 10.2.1. In het systeem van actie en effect gaat het hier om het 0^e niveau.



Figuur 10.2.3 Systeem van actie en effect: het effect

In de terugkoppelingsgesprekken waren de effecten gemakkelijk te herkennen voor de deelnemers. Het lukte hen ook deze effecten te koppelen aan de manier waarop zij het discours hadden vormgegeven. Dit draagt bij aan de validiteit van de analyses in dit onderzoek.

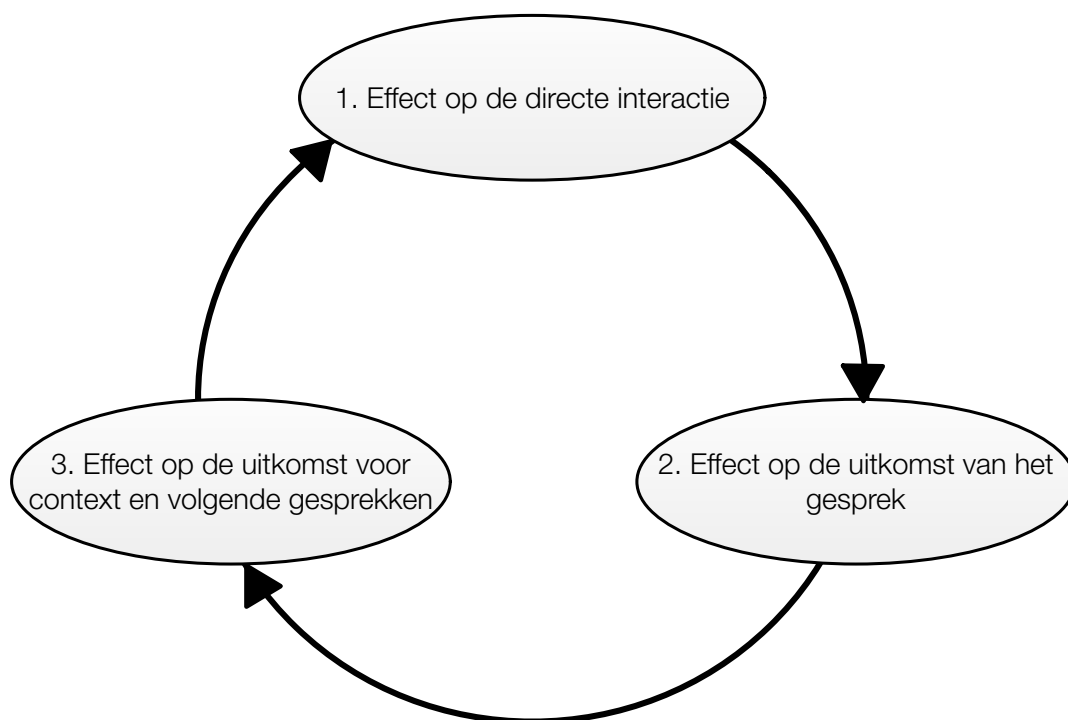
In lijn met de analyse van de ‘natural talk’-fragmenten worden de effecten hier gepresenteerd op dezelfde drie niveaus, oplopend in mate van abstractie:

⁷³ ‘Daarvan’ slaat op een stukje uit de eerste onderzoeksvraag, namelijk: ‘van wat mensen interactioneel doen in een gesprek om interactioneel effectief te zijn’

1. het effect op de directe interactie;
2. het effect op de uitkomst van het gesprek;
3. het effect op de uitkomst van de context en volgende gesprekken.

Omdat de individuele beurten in de directe interactie leiden tot een uitkomst in het gesprek, is de uitkomst van het gesprek tevens een validatie voor de analyses over de effecten in de afzonderlijke beurten. Zo dienen de effecten op het derde niveau weer als validatie voor de analyses op het tweede niveau. Als bijvoorbeeld blijkt dat iemand zijn perspectief opnieuw inbrengt in een volgende vergadering en als dat wederom leidt tot een contraproductieve uitkomst, dan wordt duidelijk dat dit in het vorige gesprek niet is opgelost. De effecten op het derde niveau zijn op hun beurt te valideren met de manier waarop men een volgend discours vormgeeft. Als A over B zegt: *“Ja, als B dat voor de zoveelste keer niet wil zien, dan ga ik daar niet serieus meer op in”*, dan wordt duidelijk dat de aanname over B invloed zal hebben op de manier waarop A zijn volgende gesprek met B vormgeeft. Dit doen de deelnemers ook in de XY-case, waarin zij van Y slechts een paar zinnen kennen. Op basis van die zinnen bouwen zij vooronderstellingen over Y op, die het gesprek met Y beïnvloeden.

In figuur 10.2.4 is de relatie tussen de drie niveaus grafisch weergegeven. De circulaire interactie tussen de verschillende niveaus is in lijn met de systemische benadering uit paragraaf 4.3.



Figuur 10.2.4 Effecten op drie niveaus en de onderlinge samenhang

Deze effecten zijn direct toetsbaar bij de deelnemers door hen de fragmenten voor te leggen waarin die effecten optreden en die te laten bevestigen.

De contraproductieve effecten, afgeleid uit de analyses, kunnen per niveau in een aantal categorieën worden ondergebracht. In tabel 10.2.2 zijn deze categorieën samengebracht en voorzien van een korte beschrijving. In de tekst die daarop volgt, worden de categorieën uitgewerkt.

Tabel 10.2.2 samenvatting van de verschillende effecten.

| Effect | Beschrijving |
|--|---|
| 1. Effect op de directe interactie | Dit is zichtbaar op het niveau van de uiting zelf. Het effect van de uiting van de een wordt zichtbaar in de reactie (of het achterwege blijven van de reactie) van de ander. |
| 1a. terugkomen van het onderwerp | Als het onderwerp in opeenvolgende beurtten onvoldoende wordt opgelost, blijft het terugkomen. |
| 1b. impliciete afwegingen | Als er in het gesprek een keuze moet worden gemaakt zonder dat het concept op tafel komt, moeten de gesprekspartners afwegen binnen hun eigen logica. |
| 1c. niet reageren | Op een gesloten redenering wordt over het algemeen niet inhoudelijk gereageerd. |
| 2. Effect op de uitkomst van het gesprek | De uitkomst van de gesprekken in dit onderzoek zijn onder te brengen in grofweg drie categorieën (positionering, uitstel of herformulering). |
| 2a. positionering | De gesprekspartners nemen een positie in ten aanzien van het vraagstuk. |
| 2b. uitstel | De gesprekspartners hevelen het onderwerp over naar een volgende bijeenkomst. |
| 2c. herformulering van de context | De gesprekspartners herformuleren de context zodanig dat verschillende perspectieven toch verenigbaar lijken. |
| 3. Effect op de uitkomst voor context en volgende gesprekken | Dit wordt zichtbaar in de manier waarop het denken over elkaar als gevolg van het gesprek is veranderd of versterkt en wat voor een effect dit heeft op het volgende gesprek dat de gesprekspartners met elkaar voeren. |
| 3a. vooronderstellingen (over elkaar) | Gesprekspartners bouwen vooronderstellingen op over elkaar die invloed hebben op de manier waarop ze hun uitingen vormgeven. |
| 3b. systemische effecten | Van breed geaccepteerde procedures kan moeilijk worden afgeweken omdat ze onderdeel zijn geworden van het systeem. |

| | |
|---|---|
| 3c. terugkerende onderwerpen | Taaie vraagstukken die niet op conceptniveau worden opgelost, blijven terugkomen op volgende vergaderingen. |
| 3d. effecten die voortkomen uit toetsing binnen de eigen logica | Toetsing binnen de eigen logica zorgt voor zelfvoedende en zelfreferentiële systemen en voor self-fulfilling prophecies. |
| 3e. korte termijn succes versus lange termijn schade | Acties die op korte termijn effect sorteren kunnen het zicht ontnemen op een contra-productief effect op langere termijn. |

1. Effect op de directe interactie

1a. Terugkomen van het onderwerp

In de bestudeerde gesprekken (natural talk) en in de casussen worden conceptuele verschillen niet anders geadresseerd dan op het eerste - single-loop - niveau. Er worden geen pogingen gedaan elkaars onderliggende concepten te onderzoeken en het eigen concept ter discussie te stellen. Het effect hiervan is dat het concrete gespreksonderwerp wel ter discussie staat, maar niet het onderliggende concept waarvan het concrete gespreksonderwerp een van de vele uitdrukkingen is. Het oplossen van het concrete gespreksonderwerp is daarom niet meteen het oplossen van het vraagstuk. Omdat het onderliggende concept ook kan worden uitgedrukt in een ander concreet gespreksonderwerp, wordt dat het nieuwe onderwerp van gesprek.

Een voorbeeld: De rector in paragraaf 8.4.2 geeft aan dat het onderwerp ICT uit de kaderbrief kan worden geschrapt omdat het niet duidelijk is hoe het met de financiering zit. De rest van het MT lost vervolgens het financiële aspect op. Maar omdat het onderliggende ICT-probleem van de rector veel breder is dan tot uitdrukking komt in dit financiële aspect, brengt hij vervolgens een ander probleem ter tafel, namelijk dat ambities wel realistisch moeten zijn, of dat hij het aan zijn eerstegraads docenten uit de bovenbouw niet fatsoenlijk kan uitleggen. Ditzelfde gebeurt ook bij het onderwerp over versnelde vaste aanstelling in 7.4.1 of bij risico in 7.4.2. Ook in de tweekolommen-casussen komt dit effect naar voren, bijvoorbeeld casus E of casus H in bijlage 5.

Het feit dat het onderwerp blijft terugkomen kan door de ander worden gezien als drammen. In de terugkoppeling werd daar een aantal keren melding van gemaakt, bijvoorbeeld in 8.4.2 en in 9.4.2. Het effect hiervan is groter dan op het niveau van de beurt in het gesprek. De kwalificatie 'drammen' heeft een negatieve connotatie: iemand die dramt wil zijn zin krijgen. Daarmee wordt de drammer vanwege zijn houding inhoudelijk gediskwalificeerd en wordt zijn perspectief minder of niet meer serieus genomen. Datgene wat mensen door middel van hun retoriek proberen te vermijden (punt 2 uit de DAM, zie paragraaf 4.2), namelijk dat ze ervan verdacht worden alleen hun eigen belang te dienen, werkt niet meer als zij door de ander als drammer worden gekwalificeerd.

Als een onderwerp – eventueel in verschillende gedaantes – blijft terugkomen in het gesprek is dat voor de gesprekspartners een aanwijzing dat men vermijdt elkaars onderliggende concepten expliciet in beeld te krijgen en te onderzoeken.

1b. Impliciete afwegingen

Als mensen in een gesprek verschillende concepten hanteren ten aanzien van een vraagstuk en deze niet openlijk bespreken, moeten zij een impliciete afweging maken om tot een uitkomst te komen. Omdat de onderliggende concepten niet openlijk op tafel komen, kunnen ook de criteria om een afweging te maken niet openlijk op tafel komen. Als het de bedoeling is dat MT-leden ten aanzien van een bepaald onderwerp hun positie formuleren, kan dat daarom alleen op basis van een impliciete afweging. De afweging geschiedt dan op basis van het niet getoetste beeld van hun eigen concept en het door hen ingeschatte en niet getoetste beeld van het concept van de ander. Als de ontvanger zijn eigen concept verkiest boven dat van de spreker, is het van belang de anderen daarvan te overtuigen. Dit kan hij doen door een argument aan de discussie toe te voegen. Als zo'n argument wederom niet toetsbaar of onderzoekbaar wordt geformuleerd of van een hoog abstract gehalte is, krijgen de anderen er nog iets bij dat impliciet meegewogen moet worden en waarvan wederom niet helder is op welk concept het gebaseerd is. Zie bijvoorbeeld fragment 7.4.2 of 9.4.14.

1c. Niet reageren

Als sprekers ervoor kiezen hun uitingen vorm te geven op een hoog abstractieniveau en dat op te bouwen met retorische middelen, vindt over het algemeen geen inhoudelijke reactie plaats. Bijvoorbeeld in de fragmenten 7.4.1, 7.4.2, 8.4.3, 8.4.4, 8.4.5 en 8.4.11 etc. Doordat die uitingen gesloten redeneringen zijn, valt er voor de anderen weinig te onderzoeken en dus ook weinig concreets in te brengen. Het alternatief is er een andere gesloten redenering tegenover te zetten (zie bijvoorbeeld fragment 8.4.18). Als er in een gesloten redenering wel een concreet punt wordt genoemd, gaat de discussie verder over dat concrete punt, zoals in fragment 7.4.2 of 8.4.11, maar blijft het onderliggende concept nog steeds buiten schot.

2. Effect op de uitkomst van het gesprek

Daar waar men in de gesprekken elkaar het leren belemmert, maar de individuele belangen groot genoeg zijn, komen de gesprekken in dit onderzoek globaal uit op drie uitkomsten:

1. Positionering
2. Uitstel
3. Herformulering context

Hierbij moet worden aangetekend dat in de twee-kolommen casussen er alleen effecten optreden van het type 1 en 2.

2a. Positionering

Als de argumentatie niet effectief genoeg is geweest om de ander te overtuigen, nemen de deelnemers een positie in ten aanzien van het vraagstuk. Als iemand eenmaal zijn positie heeft benoemd, wordt daarmee min of meer het inhoudelijke deel afgesloten. Anderen kunnen er dan alleen nog iets tegenin brengen door de consequenties van die positie te benoemen, bijvoorbeeld in paragraaf 7.4.1, 8.4.1 en 9.4.3.

2b. Uitstel

Beslissing over het onderwerp of over een deel van het onderwerp kan worden uitgesteld. Hierdoor wordt de confrontatie in het gesprek zelf vermeden. Dit gebeurt bijvoorbeeld in paragraaf 8.4.3, 9.4.1 of 9.4.3.

2c. Herformulering van de context

Door de context te herformuleren is het soms mogelijk dat tegenover elkaar staande concepten toch allebei voldoende geldigheid krijgen. Hierdoor krijgen de eigenaren van de verschillende concepten allemaal een (gedeeltelijke) bevestiging van de waarde van hun concept (bijvoorbeeld in paragraaf 8.4.2 en 9.4.2).

3. Effect op de uitkomst voor de context en volgende gesprekken.

Omdat dit onderzoek niet expliciet een longitudinaal karakter heeft, is minder goed vast te stellen of bepaalde effecten invloed hebben op volgende gesprekken. Toch kan er wel iets over gezegd worden.

In de terugkoppeling werd de deelnemers fragmenten uit de gesprekken voorgehouden die uitmondden in een voor hen contraproductieve uitkomst. Die contraproductieve uitkomst werd door de deelnemers gemakkelijk herkend. Daarna is hen gevraagd naar de oorzaak van die uitkomst en waarom er door de deelnemers niet is ingegrepen. De motivatie om niet in te grijpen werd vaak duidelijk uit de vooronderstelling die de deelnemers hadden over de ander en de situatie, of uit de analyses die ze over elkaar maakten tijdens het gesprek. Uit die vooronderstellingen blijkt waarom het geen zin had om in te grijpen. Vaak is dat gekoppeld aan een eigenschap van de ander, bijvoorbeeld: *“nee maar als jijzelf overtuigd bent van iets, dan maakt het niet uit wat wij zeggen”* (fragment 9.4.2). Met die vooronderstelling zet de spreker zichzelf buiten spel als het gaat om ingrijpen.

Omdat in de terugkoppeling met meerdere gesprekspartners is gesproken, kon gekeken worden of de individuele vooronderstellingen en evaluaties van de één consistent zijn met die van de ander (zie bijvoorbeeld de analyse bij fragment 8.4.11). Deze niet-getoetste evaluaties over elkaar maken inzichtelijk dat er voor hen geen noodzaak is elkaars perspectief te onderzoeken, want dat is immers al duidelijk. Er kunnen dus direct posities worden ingenomen ten aanzien van het gespreksonderwerp.

Er zijn ook aannames over elkaar te benoemen die over meerdere gesprekken gaan (zoals het onderwerp over ICT in paragraaf 8.4.2). Deze komen bijvoorbeeld tot

uitdrukking in self-fulfilling prophecies (zie ook onderwerp over personeelsplanning in organisatie 1 paragraaf 7.4.1 en 7.4.2).

3a. Vooronderstellingen (over elkaar)

In veel van de fragmenten werd in de terugkoppeling duidelijk welke vooronderstellingen daarin een rol speelden, zoals bijvoorbeeld in 7.4.5, waarin een van de MT-leden aangeeft dat de directeur dominant was, terwijl de directeur aangeeft dat niemand hem heeft bevraagd op zijn voorstel. Beide vooronderstellingen versterken elkaar.

In 8.4.1 zegt de bestuurder dat hij N afkapt omdat hij niet goed overweg kan met zijn timing. N zegt daarover dat het voor de bestuurder moet gaan zoals hij dat wil en dat N daarom niet stopt met zijn betoog, al is het alleen maar als reactie op de starre houding van de bestuurder. Ook hier speelt mee dat N zich over dit onderwerp in het verleden al niet gehoord voelde. Dit illustreert dat mensen waarnemen vanuit de in het verleden opgebouwde vooronderstellingen. Omdat MT-leden in het verleden over dit onderwerp onvoldoende in discussie zijn gegaan, is het lastig om dat nu wel te doen, want dan loopt de spreker het risico dat hem verweten wordt toentertijd zijn mond te hebben gehouden en daarmee niet zijn verantwoordelijkheid te hebben genomen.

Het toetsen van vooronderstellingen over elkaar is niet eenvoudig. Dit komt omdat het ondermijnend kan zijn voor een productief gesprek. Argyris (1990) heeft het in dat kader over face-saving strategieën die mensen hanteren. Daarmee negeren mensen de onvolkomenheden die zij waarnemen in de ander en maken onzichtbaar dat ze die negeren. Dit is in lijn met het gegeven dat het voor mensen lastig is het eigen handelen los te zien van de eigen persoon (Bohm, 1992). Een uitspraak als: *“in het gesprek ben jij heel dominant”* (fragment 7.4.25), is geformuleerd in termen van een eigenschap en niet in termen van een handeling die de spreker ervaart als dominant. Het effect van een uitspraak als deze is dat de ontvanger hem opvat als een oordeel en daardoor verdedigend reageert, wat wellicht wordt opgevat als een bewijs van zijn dominantie. Dat komt de productiviteit van het gesprek niet ten goede.

3b. Systemische effecten

Er zijn ook verschillende systemische effecten te benoemen. De perceptie van tijd is zo'n systemisch effect. Een aantal deelnemers spreekt uit dat het niet altijd mogelijk is om zich in een MT-vergadering lerend op te stellen omdat dit te veel tijd zou kosten. Dat zou niet in de agenda passen. Deze inschatting komt voort uit iemands referentiekader over wat mogelijk is met betrekking tot de afhandeling van een volle agenda. Dit referentiekader is ontstaan doordat het verleden heeft laten zien dat zo'n volle agenda af te handelen is in de daarvoor gestelde tijd. Daarmee wordt bij de agendering in het algemeen en opstelling van specifieke agenda's rekening gehouden. Wat er wel en niet kan, is dus door het MT zelf gecreëerd, bewust of onbewust. Een ander MT-lid zei dat in het kader van efficiëntie en snel doorpakken er ook snel gepareerd moest worden. Ook dit is gebaseerd op wat men gewend is met betrekking tot snel doorpakken. En op het moment dat mensen ervaren wat snel

doorpakken is, wordt dat de norm voor de volgende keer. Snel doorpakken is daarmee relatiever dan het lijkt, zeker als we bedenken dat daarmee niet alles is opgelost en dus een volgende keer moet terugkomen, zoals bij het onderwerp over de studiedag in paragraaf 9.4.1.

In de terugkoppeling met een van de rectoren kwam het systeem zelfs letterlijk terug. Hij zei: “...*de systeemdruk is dan heel groot. Want morgen moet de kaderbrief weg...*” Toen ik hem wees op het gegeven dat een systeem bestaat bij de gratie van het gegeven dat iedereen het in stand houdt, werd hij zich bewust van zijn eigen bijdrage eraan: “*beetje Calimero positie van ja hier kan ik niet mezelf zijn*”.

Doordat mensen het systeem reïficeren, lijkt het een entiteit te worden buiten henzelf waar zij zich toe moeten verhouden. Omdat het in een systeem niet altijd meer duidelijk is wat oorzaak en gevolg zijn - zeker als oorzaak en gevolg ver uit elkaar liggen - is het moeilijk voor mensen om te zien waar zij zelf bijdragen aan hetgeen ze last van hebben (Kim & Senge, 1994).

3c. Terugkerende onderwerpen

Omdat het longitudinale karakter in dit onderzoek minimaal is, kan niet gemakkelijk worden vastgesteld of onderwerpen terug blijven komen op volgende vergaderingen. Slechts van twee onderwerpen is vastgesteld dat deze doorgewerkt hebben in een volgende vergadering. Het ene onderwerp betreft de situatie rond school Y van organisatie 2. Hierin is het onderwerp over de schoolpopulatie in relatie tot het beleid en de levensvatbaarheid in vorige overleggen ook al ter sprake geweest. Dit hebben verschillende MT-leden bevestigd. Binnen dit onderzoek komt het onderwerp in twee vergaderingen aan de orde zonder dat de levensvatbaarheid als discussiepunt op de agenda stond (zie fragment 8.4.8).

Ook de snelheid van invoering van ICT blijft gedurende een langere periode een discussiepunt (paragraaf 8.4.2). Zelfs binnen één vergadering komt dit onderwerp meerdere keren terug in verschillende agendapunten. Omdat er geen inzicht en geen oplossing naar voren komt in het gesprek, maar individuele rectoren wel een belang delen, adresseren zij het onderwerp telkens weer.

3d. Effecten die voortkomen uit toetsing binnen de eigen logica

Een van de grondwaarden van Model I is eenzijdige beheersing. Het effect hiervan is dat men toetst binnen de eigen logica. Het gevolg daarvan is het ontstaan van self-fulfilling prophecies. Dit is goed zichtbaar in de eigen casussen. Dat wat men over de ander denkt, staat in de linkerkolom en wordt niet openlijk gecommuniceerd. Ondertussen is men zich niet bewust van het feit dat het eigen gedrag gestuurd wordt door de vooronderstellingen uit de linkerkolom over de ander en dat de reactie van de ander die vooronderstelling weer bevestigt. Het gevaar van toetsen binnen de eigen logica is dat men onbewust een zelfvoedend systeem heeft gecreëerd (zie bijvoorbeeld casus H, bijlage 5).

Ook in de natural talk spelen de selffulfilling prophecies een rol. Het gegeven dat de directeur in organisatie 1 steeds meer gaat zeggen omdat hij zich niet bevraagd voelt en de rest hem als gevolg daarvan steeds meer als dominant gaat ervaren, kan

worden gekwalificeerd als een selffulfilling prophecy. (zie ook bijvoorbeeld paragraaf 8.4.2 en fragment 9.4.9)

3e. Korte termijn succes versus lange termijn schade

Een van de leerbelemmeringen is dat de snelle winst het zicht op lange termijn succes ontnemt. Kijkend naar het effect zou men kunnen zeggen: mijn actie is effectief geweest. Maar de consequenties van dat effect op lange termijn zijn onvoldoende in beeld. In termen van leren is dat een single-loop oplossing. De spreker heeft weliswaar snel succes, maar als dat succes niet duurzaam is omdat er op double-loop niveau niets verandert, kan het schadelijk zijn op de lange termijn.

In dit onderzoek kan dit effect worden afgeleid uit de gesprekken door te kijken of de gesprekspartners tot een inzicht komen. Als een van de gesprekspartners tegen de ander ingaat of zichtbaar incasseert, maakt dit duidelijk dat er op het tweede en derde niveau niets is veranderd. Zijn perspectief is dus als gevolg van het gesprek niet gewijzigd. De eventuele bezwaren tegen de positie die de ander inneemt, blijven daarmee bestaan. Als de spreker de ander overtuigt vanuit een informatievoorsprong en aan de ander alleen de argumenten geeft die bij het concept van de spreker passen (ontological gerrymandering (Potter, 1996b)), stemt de ander misschien wel in, maar zijn bezwaar hoeft daarmee niet te zijn opgelost (bijvoorbeeld casus H bijlage 6). Het effect hiervan is dat er dan vooronderstellingen over elkaar kunnen worden opgebouwd of juist bevestigd, die in volgende gesprekken weer een rol spelen (bijvoorbeeld paragrafen 7.4.1 en 9.4.3 en 8.4.2).

Het oplossen van interactionele problemen kan in het algemeen ook worden gezien als de korte termijn oplossing. De discursieve middelen die daarvoor worden ingezet zijn wellicht in de directe interactie effectief, maar kunnen de vooronderstellingen over elkaar, het onderwerp en het gesprek tegelijkertijd bevestigen of zelfs versterken. Op de lange termijn levert dat schade op.

Tot slot

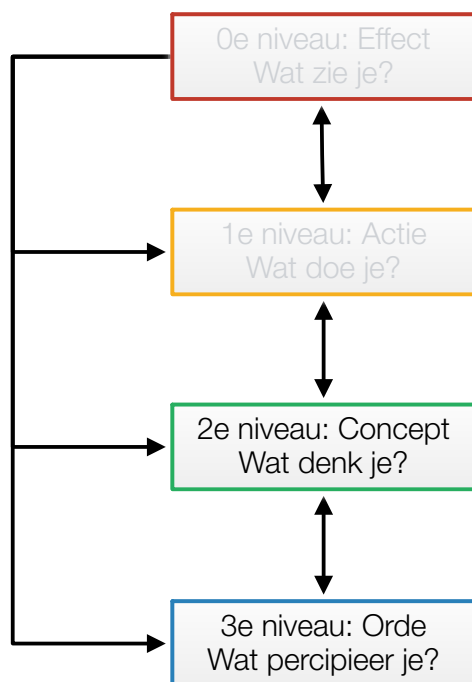
Een ongewenst resultaat is een aanwijzing dat de actie niet effectief is geweest. Dit wordt door de deelnemers vaak gemakkelijk herkend. De neiging bestaat tot het bijstellen van die actie, bijvoorbeeld: ik moet het nog maar een keer uitleggen. In de terugkoppelingsgesprekken komen de deelnemers op basis van hun eigen fragmenten tot de conclusie dat dit geen zin heeft. In de aan hen voorgelegde fragmenten wordt de contraproductieve uitkomst van single-loop oplossingen zichtbaar. De deelnemers vragen zich vervolgens openlijk af of ze het concept van de ander voldoende in beeld hebben en of het concept dat zij zelf hanteren valide genoeg is. Zij neigen dan naar een double-loop oplossing.

Lastiger is het voor deelnemers om zich bewust te worden van de manier waarop ze het gesprek voeren. Als dat eenmaal in beeld is - en dat gebeurt bij een aantal - dan is de volgende moeilijke stap het in beeld krijgen van het onderliggende concept, dat voorschrijft hoe het gesprek gevoerd moet worden. Als deze concepten acties voorschrijven die tegelijkertijd de inhoudelijke concepten verborgen houden, belemmert dat de gesprekspartners om te leren op het tweede en derde niveau.

De deelnemers willen leren, daarom hebben ze meegedaan aan dit onderzoek. Zij zijn zich echter onvoldoende bewust van wat hen belemmert om te leren. De volgende paragraaf brengt de leerbelemmerende elementen in beeld die onbewust onderdeel zijn van het concept dat mensen hebben over hoe zij het gesprek effectief kunnen voeren.

10.2.3 Conclusies ten aanzien van waarom men doet wat men doet

In de vorige twee paragrafen heb ik laten zien dat we met de manier waarop we onze gesprekken over beladen en complexe onderwerpen vormgeven (10.2.1) contraproductieve effecten realiseren (10.2.2). Dit komt omdat we in het gesprek te maken hebben met twee concurrerende principes, namelijk: het korte termijn effect van interactioneel effectief zijn en het lange termijn effect van leerbevorderend communiceren. Zelfs als we weten dat dit een rol speelt, blijft het lastig om het te veranderen. We zijn ons onvoldoende bewust hoe we die leerbelemmerende manier van converseren zelf in stand houden. Met andere woorden: we zijn ons onvoldoende bewust hoe we onszelf belemmeren onze leerbelemmeringen in beeld te krijgen. Dit gaat over het tweede en derde niveau in het systeem van actie en effect (zie figuur 10.2.5).



Figuur 10.2.5 Systeem van actie en effect: concept en orde

In deze paragraaf beantwoord ik de derde onderzoeksvraag:

Wat draagt bij aan het in stand houden van de manier waarop mensen zichzelf en anderen belemmeren in hun gesprekken te kunnen leren?

Uit het empirisch deel is een aantal elementen naar voren gekomen waaruit kan worden afgeleid hoe we onszelf verhinderen ons bewust te worden van onze leerbelemmeringen. Deze elementen breng ik onder in een aantal categorieën in tabel 10.2.3 en werk die vervolgens uit.

Tabel 10.2.3 samenvatting van de onbewust gehanteerde leerbelemmeringen

| Je niet bewust zijn van | Toelichting |
|---|--|
| 1. Model I theory-in-use | Iedereen in de casussen en gesprekken hanteert een Model I theory-in-use. Tegelijkertijd erkent iedereen dat dit onwenselijk is. |
| 1a. Discrepantie tussen inhoud en proces | Deelnemers zijn zich onvoldoende bewust van het feit dat hun uitingen over ineffectiviteit vanuit hetzelfde mechanisme van ineffectiviteit zijn vormgegeven als door de uitingen inhoudelijk beschreven wordt. |
| 2. Niet-getoetste aannames | De aannames over de ander of over de situatie die in de linkerkolom ⁷⁴ staan, worden niet openlijk getoetst, maar alleen binnen de eigen logica. |
| 2a. Invulling van concepten van de ander | Als mensen een voor hen onwenselijke uitkomst toeschrijven aan het door hen ingevulde concept van de ander, is dat moeilijk toetsbaar of onderzoekbaar. |
| 3. Discrepantie tussen advies en eigen praktijk | Deelnemers volgen in de praktijk het advies dat ze aan een ander geven om effectiever te zijn zelf niet op. |
| 4. Dominantie van de eigen context | Deelnemers kunnen zich moeilijk losmaken van de logica die ze hebben opgebouwd in hun eigen context. |
| 4a. Dominantie van eigen referentiekader | Ook al is er een expliciet referentiekader (concept) voorhanden, dan nog blijven mensen daar naar kijken vanuit hun eigen referentiekader. |
| 5. De invloed van tacit knowledge | Deelnemers zijn zich niet bewust van het feit dat hun uitingen deels ontworpen worden op basis van tacit knowledge. |
| 5a. Alternatieven (tacit knowledge) | Deelnemers zijn zich niet bewust van het feit dat herformuleringen in hun uitingen deels ontworpen worden op basis van tacit knowledge. |
| 6. De oorzaak gevolg paradox | Deelnemers formuleren een onwenselijke uitkomst van iemands handelen in termen van de oorzaak, vaak in de vorm van een eigenschap van de ander. |
| 7. Perceptie in het licht van een mogelijke actie | Deelnemers percipiëren de context vanuit een mogelijke actie die ze erin tot uitdrukking willen brengen. |

⁷⁴ De linkerkolom refereert aan de linkerkolom in de twee kolommen casus uit paragrafen 7.3, 8.3 en 9.3 waarin deelnemers verwoorden wat ze gevoeld of gedacht hebben, maar niet gecommuniceerd in het gesprek.

1. Je niet bewust zijn van je eigen Model I theory-in-use

Met behulp van de casussen (XY-case en twee-kolommen casus) kan worden vastgesteld dat alle⁷⁵ MT-leden in dit onderzoek een Model I theory-in-use hanteren. Ook in de 'natural talk' gesprekken is hun theory-in-use van het type Model I. Dit is afgeleid uit het gebruik van niet-getoetste evaluaties, attributies en verdedigingen / pleidooien. Niemand heeft moeite om die Model I theory-in-use bij de ander te herkennen. Toch is niemand in staat om op basis hiervan zijn Model I theory-in-use bij zichzelf te wijzigen. Dit is in lijn met wat Argyris (1993b) beschrijft in zijn onderzoek binnen een organisatie adviesbureau, waarin de directeuren en de CEO aangaven dat nu ze herkenden wat ze deden, ze dat ook meteen zouden kunnen veranderen. Dit bleek niet het geval. Argyris en Schön (1974) schrijven dit fenomeen toe aan het feit dat mensen anders doen dan ze denken te doen: de discrepantie tussen theory-in-use en espoused theory. In dit onderzoek heb ik in hoofdstuk 3 andere gezichtspunten aangedragen die hiermee coherent zijn, zoals het feit dat het bewust opererende systeem 2 regelmatig zonder te controleren de snelle antwoorden van het onbewust opererende systeem 1 overneemt. Kahneman (2011) noemt dit 'cognitief gemak' (zie 3.4).

Een Model I theory-in-use noemt Argyris (1993b) een masterontwerp, dat niet zomaar te wijzigen is. Dit blijkt ook uit de manier waarop de MT-leden spreken over de onwenselijkheid van hun eigen dynamiek. Zij erkennen enerzijds dat het wenselijk is de eigen concepten openlijk met elkaar te onderzoeken en tegelijkertijd geven zij die wens tot veranderen vorm vanuit een Model I theory-in-use: *"Oké, hè, wanneer gaan we nou die concepten bij elkaar onderzoeken en elkaar daarbij helpen en wanneer blijven we uh vast in onze eigen modelleringen en stijl?"* (fragment 7.4.24).

Illustratief hiervoor is de uiting van een van de MT-leden uit organisatie 1. In de terugkoppeling geeft hij aan dat het bijna onmogelijk is om hun gespreksvoering te veranderen. Dit baseert hij ten eerste op het feit dat hij dit in geen enkele andere organisatie is tegengekomen. Ten tweede geeft hij aan dat mensen zichzelf meebrengen en je jezelf niet zomaar kunt uitschakelen. De manier waarop hij dit tot uitdrukking brengt, illustreert zijn Model I theory-in-use. Hij betoogt op basis van wat hijzelf denkt en waarneemt, zonder dat onderzoekbaar of toetsbaar te maken. Het gegeven dat hij daarbij de wereld interpreteert vanuit zijn eigen referentiekader neemt hij niet openlijk in overweging.

Een Model I theory-in-use houdt zichzelf in stand (Argyris & Schön, 1974). Dat komt doordat Model I gestuurd wordt door grondwaarden die voorkomen dat zij ter discussie gesteld worden. Dit maakt dat de oplossingen die mensen aandragen om de productiviteit van hun gesprekken te verbeteren ook weer beïnvloed zullen zijn door dezelfde Model I theory-in-use. Een van de MT-leden van organisatie 1 gaf aan dat het belangrijk was dat bij bepaalde onderwerpen expliciet de onderliggende concepten en normen op tafel zouden moeten komen. Echter als het op tafel leggen van het

⁷⁵ Bij een van de MT-leden uit organisatie 3 was de XY-case voor een deel Model II vormgegeven.

eigen concept op een Model I-manier plaatsvindt, is het niet veel meer dan het neerzetten van de eigen positie.

Het perspectief van Argyris en Schön waarmee zij verklaren waarom mensen van een Model I theory-in-use zichzelf niet ter discussie stellen, zie ik als een conceptuele oplossing. De vraag die ik hierbij stel is: gaat hun perspectief niet gebukt onder dezelfde oorzaak gevolg paradox die ik verderop in deze paragraaf beschrijf? De grondwaarde 'winnen, niet verliezen' kan ook worden gezien als een kwalificatie van het effect van iemands handelen. Daarmee is het niet zozeer de oorzaak van iemands handelen, maar slechts een beschrijving ervan. Door het echter te framen als de oorzaak, ontstaat er een probleem op het moment dat iemand er niet expliciet op uit is om te winnen. De wetenschap dat hij vanuit Model I handelt, en dus vanuit de grondwaarde dat hij wil winnen, impliceert dat hij iets wil waarvan hij zich niet bewust is. De vraag is of dit wel kan. Hoe kan iemand iets willen zonder zich ervan bewust te zijn? Zoiets zou dan een instinkt zijn. Maar dan zou het niet kloppen bij de aanname van Argyris (1993b), dat het vroeg in de jeugd is aangeleerd. Bovendien zouden zijn trainingsprogramma's ook niet veel effect hebben, want hoe train je een instinkt? Daarom heb ik in dit onderzoek gekozen om ook het fenomenologisch perspectief erin te betrekken. Dit perspectief verbindt het 'winnen' aan een fenomenologische insteek. Mensen denken bijvoorbeeld dat iets meer waar is zonder zich te realiseren dat dit wordt beïnvloed door de frequentie waarmee ze eraan zijn blootgesteld. Het gaat dan niet zozeer over het 'willen winnen', maar over wat iemand als objectief waarneembaar ervaart. Wat hierbij van Argyris en Schön wel overeind blijft is dat men altijd vanuit een Model II theory-in-use de validiteit van de waarneming kan toetsen. Vanuit dit onderzoek weet ik inmiddels dat ik mijn eigen perceptie onvoldoende kan vertrouwen. Die wetenschap helpt mij het belang in te zien van voortdurend toetsen buiten mijn eigen logica, hetzij openlijk, hetzij aan de hand van mijn eigen woorden.

Het je niet-bewust zijn van de discrepantie tussen espoused theory en theory-in-use belemmert de gesprekspartners om erachter te komen in welke mate zijzelf bijdragen aan de voor hen onwenselijke uitkomst van een gesprek. Als men als gevolg hiervan de oorzaak toeschrijft aan de situatie of aan iemand anders, zet men enerzijds zichzelf buiten spel en anderzijds ontvangt men mogelijk een reactie van diegene aan wie de oorzaak is toegeschreven. Dit kan bevestigen wat men al over de ander dacht. In organisatie 2 bijvoorbeeld schrijft een van de rectoren de contra-productieve uitkomst van het gesprek over de levensvatbaarheid van school Y toe aan het feit dat men hem niet wil horen. Zijn reactie hierop is zich extra te laten horen. De bestuurder vindt de timing en de stijl van de rector lastig. Zijn reactie is om juist niet te onderzoeken, maar er een bewering tegenover te stellen. Dit bevestigt opnieuw dat de rector zich niet gehoord voelt en zijn reactie daarop is nog lastiger voor de bestuurder. De aannames over elkaar worden niet openlijk getoetst, maar de manier waarop men zich gaat opstellen als gevolg van die aannames zijn zelfbevestigend. Hiermee verdwijnt het zicht op de eigen bijdrage aan de contraproductieve

uitkomst van het gesprek. In de terugkoppeling wordt dit door betreffende deelnemers wel herkend. De bestuurder zegt bijvoorbeeld: *“Want wat ik dan moet doen eigenlijk is onderzoeken wat hij zegt.”*

1a. Je niet bewust zijn van de discrepantie tussen inhoud en proces

Bohm (2004) geeft aan dat mensen zich niet bewust zijn van de kloof tussen de inhoud van ons denken en het proces van denken. Daardoor lopen we het risico dat wij – als wij de ander op basis van inhoudelijke gronden diskwalificeren – dat op eenzelfde wijze doen als waar we bij de ander over oordelen. In de XY-casussen is dat regelmatig naar voren gekomen. De deelnemers benoemen wat Y ineffectief maakt in de manier waarop hij praat met X. Bijvoorbeeld: *“Y gaat uitsluitend uit van zijn werkelijkheid en heeft geen oog/begrip voor het verleden (ervaringen) van X bij de organisatie.”* Deze uitspraak is een illustratie van eenzelfde strategie als waarmee de uitspraak inhoudelijk Y een verwijt maakt, want hij is op basis van dezelfde logica ook te zien als ‘uitgaande van de eigen werkelijkheid’. Daarnaast lijkt in de uitspraak niet tot uitdrukking te komen dat de sprekers oog en begrip hebben voor de ervaring van Y. Dus wat de deelnemer in dit geval Y verwijt niet effectief te doen, doet hijzelf op dezelfde wijze en is daarmee, volgens zijn eigen diagnose, ook als niet effectief te kwalificeren.

De deelnemers zijn zich te weinig bewust van bovengenoemde paradox om deze consequent bij te stellen. In retrospectief zijn ze wel in staat de paradox te herkennen en te begrijpen, maar omdat ze de wereld nog steeds op dezelfde manier ordenen, lopen ze in nieuwe situaties weer tegen hetzelfde aan. Pas als ze hun wereld anders ordenen, bijvoorbeeld door fouten te zien als kansen in plaats van faalfactoren, kan hun gespreksvoering duurzaam veranderen. In bovenstaand voorbeeld lukt dat de deelnemer niet, niet omdat hij dit niet zou willen of kunnen, maar omdat hij zich onvoldoende bewust is van de onderliggende logica die zijn oorspronkelijke gespreksvoering in stand houdt.

De vraag die nu ontstaat is: is dit een op te lossen probleem? Is het opgelost als we onderzoeken hoe de organiserende functie van het denken de inhoud beïnvloedt? Door er op deze manier naar te kijken, wordt het probleem verlegd naar een hoger abstractieniveau. Als we onze aandacht verleggen van de inhoud van het gesprek naar de manier waarop het gesprek wordt gevoerd, ontstaat het volgende probleem als we ons de vraag stellen hoe we in beeld hebben hoe het gesprek gevoerd moet worden. En heeft dat in beeld krijgen weer niet op dezelfde manier last van de discrepantie tussen inhoud en proces? Als we in termen van Bateson (1972) overschakelen op een hoger niveau van leren - het leren over het leren - blijft hetzelfde probleem terugkomen.

Vanuit dit gegeven gaat het dus niet zozeer over het zoeken naar een manier die beter is, maar om ons te realiseren dat onze concepten ook misconcepten kunnen zijn en dat onze blinde vlekken ons belemmeren dit te zien. We kunnen onszelf hierin helpen door middelen te gebruiken om die misconcepten in beeld te krijgen. Tot die

middelen behoren onder andere: openlijk toetsen bij iemand anders, een twee-kolommencasus maken of kijken naar je eigen woorden.

2. Je niet bewust zijn van niet-getoetste aannames

In de XY-case en twee-kolommencasus schrijven mensen in de linkerkolom wat zij denken en voelen, maar niet communiceren. Vaak staan daarin aannames over de ander of over de situatie. Bijvoorbeeld “*Je spaart het sop en de kool.*” (Casus A organisatie 2 bijlage 5) of “*Kijk toch eerst naar jezelf*” (Casus C organisatie 3 bijlage 6). Die aannames kunnen niet openlijk worden getoetst, omdat dit een verdedigingsreactie bij de ander kan oproepen en dat is niet productief voor de uitkomst van het gesprek. Een spreker kan echter niet kijken naar de ontvanger en diens woorden interpreteren los van wat hij voelt of denkt⁷⁶. Daarmee is hij dus per definitie bevooroordeeld zonder zich dit te hoeven realiseren. Zijn uitingen zal hij ook zodanig ontwerpen dat deze hiermee in overeenstemming zijn. Het is namelijk raar te veronderstellen dat iemand zijn uitingen ontwerpt op basis van een beeld dat hij niet heeft. De aannames (weergegeven in iemands linkerkolom) over de ander zeggen niet alleen iets over hoe de spreker aankijkt tegen de specifieke situatie, ze zeggen ook iets over de cultuur waar de spreker onderdeel van uitmaakt. De XY-case is door de onderzoeker aangedragen. De in de casus voorkomende personen X en Y zijn geen bekenden van de deelnemers. In de linkerkolom in die casus presenteren de deelnemers aannames over Y en de situatie. Deze aannames moeten zij hebben afgeleid uit het stukje tekst uit de casus, want meer informatie hebben de deelnemers niet gekregen over X en Y. Bij analyse van hun linkerkolom blijkt dat de onuitgesproken gedachten vaak geformuleerd zijn op een hoog abstractieniveau. Ze zijn niet direct uit de tekst te halen zijn. Een uitspraak als “*X is de ‘zondebok’*” of “*Ik denk dat Y flink onder druk staat van de directie*” zijn gevolgtrekkingen die op een of andere manier gebaseerd moeten zijn op een aanwijzing in de tekst. Juist omdat er nergens in de casustekst iets staat dat in de richting gaat van ‘zondebok’, zal dit gebaseerd zijn op de culturele en persoonlijke betekenisgeving. Dit is in lijn met het concept van de ‘ladder of inferences’⁷⁷ (o.a. Ardon, 2009; Argyris, 1983; Senge, 1990; Wouterson & Bouman, 2005).

Omdat die gevolgtrekkingen onzichtbaar blijven en door de deelnemers niet getoetst of onderzocht gaan worden, belemmeren zij elkaar wederzijds te leren en belemmeren ze elkaar er om daarachter te komen. Het gaat er hier niet zozeer om erachter te komen welke niet-getoetste aannames je hanteert en met welke wel-getoetste aannames je ze zou kunnen vervangen. Het gaat er hier om dat je je manier van

⁷⁶ In de tweekolommen casussen vinden we die gedachten en gevoelens gedeeltelijk terug in de linkerkolom.

⁷⁷ De manier waarop wij gevolgtrekkingen maken wordt gesymboliseerd door een ladder. Op de onderste treden selecteren we uit wat Argyris (1983) ‘direct observable data’ noemt. Op de volgende treden interpreteren we deze data op basis van persoonlijke en culturele betekenisgeving. Dit leidt vervolgens tot een conclusie op de bovenste trede. Die bovenste trede heeft vervolgens weer invloed op wat we in een volgende situatie op de onderste trede selecteren. Vaak is men zich van die selectie en interpretatie nauwelijks bewust. Dit is in lijn met wat staat beschreven in paragrafen 3.3 en 3.4.

communiceren zo vormgeeft dat je achter je onbewust gehanteerde aannames kunt komen, door bijvoorbeeld de beweringen die je doet toetsbaar te formuleren en de geldigheid ervan openlijk te onderzoeken.

2a. Je niet bewust zijn van de invulling van de concepten van de ander

Omdat A niet ziet wat B ziet, kan hij ook niet denken wat B denkt en komt hij ook niet tot de actie die B als effectief beschouwt. Als A en B met elkaar het gesprek voeren op een Model I-manier, kunnen ze elkaars concepten niet onderzoeken of toetsen en vergelijken met hun eigen concept. Zij voeren het gesprek door in te vullen welke onderliggende concepten er voor de ander een rol spelen. Men weegt dus alleen elkaars interpretaties en de interpretaties van elkaars interpretaties in plaats van dat men samen probeert te interpreteren op basis van gegevens op een zo laag mogelijk abstractieniveau. Dat samen interpreteren is lastig in het gesprek op het moment dat de gesprekspartners positioneel tegenover elkaar staan. In de terugkoppelingsgesprekken wordt dit duidelijk. In 7.4.1 bijvoorbeeld interpreteert een MT-lid de directeur alsof die alleen bezig is met zijn eigen belang, niet wetende dat de directeur de anderen interpreteerde als onvoldoende voorbereid. Hun onderlinge reacties komen voort uit hun interpretaties van de concepten van de ander. In het gesprek zijn die moeilijk toetsbaar, zeker als daarbij sprake is van spanning⁷⁸.

In paragraaf 8.4.2 schrijft de bestuurder het remmende gedrag van de rector ten aanzien van ICT toe aan een gebrek aan affiniteit met deze technologie. Door de oorzaak te framen in termen van een eigenschap hoeft de bestuurder dit niet meer te onderzoeken. In paragraaf 9.4.2 wordt de teamleider die proeftuintjes inbrengt, ge-framed als onwetend onrealistisch ten aanzien van de ontwikkelingsstatus van zijn team. Juist omdat ze hem framen als onwetend, is het moeilijk dit openlijk toetsen en dat rechtvaardigt dat het gesprek over de proeftuintjes niet onderzoekend is.

De invulling van het concept van de ander leiden mensen af uit wat ze van de ander zien of weten. Opmerkelijk is het dan dat mensen in de XY-casus Y niet kennen en niets anders van hem weten dan de woorden die hij spreekt. Toch voorspellen ze zijn reactie en die reactie is coherent in het geheel en Model I vormgegeven. In een van de XY-casussen kwalificeert een deelnemer zichzelf zelfs als softie door de ogen van Y omdat de deelnemer een coachende aanpak als effectiever ziet dan een confronterende aanpak. Er is in de tekst geen enkele aanwijzing dat Y een niet-confronterende aanpak als soft kwalificeert. Toch neemt de deelnemer deze aanname op in zijn linkerkolom. Dit is in lijn met de ladder of inference (zie voetnoot 77) waarin een individu dat wat hij ziet en hoort interpreteert op basis van de cultuur waar hij deel van uitmaakt. De deelnemer onderkent hiermee een cultuur waarin niet-confronterend wordt gezien als om de hete brij heen draaiend en daarmee als soft.

⁷⁸ In situaties van embarrassment and threat heeft 99% van de mensen een Model I theory-in use (Argyris & Schön, 1996).

3. Je niet bewust zijn van de discrepantie tussen advies en eigen praktijk

In de XY-casus geeft de deelnemer advies aan de leidinggevende Y hoe hij het gesprek met X beter zou kunnen voeren. Vervolgens voert de deelnemer zelf een fictief gesprek met Y daarover. In die gesprekken wordt duidelijk dat de manier waarop hij dat gesprek voert in tegenspraak is met zijn eigen advies aan Y.

Alle deelnemers in de onderzochte organisaties adviseren dat er zo waardevrij mogelijk gesproken en zoveel mogelijk een onderzoekende houding aangenomen moet worden. We kunnen dit beschouwen als de espoused theory van de deelnemers. In de praktijk doen zij het tegenovergestelde van wat zij Y adviseren; zij hanteren dus een theory-in-use die hiermee in tegenspraak is. In paragraaf 7.2 en bijlagen 4, 5 en 6 zijn hiervan voorbeelden beschreven.

Die paradox komt ook op andere plekken tot uitdrukking. Deelnemers vinden het bijvoorbeeld belangrijk consideratie te tonen met X en zij laten Y merken dat hij dat niet doet. Dit gebeurt op een manier die het tegenovergestelde illustreert van consideratie met Y (zie voorbeelden in paragraaf 7.2).

Dit gegeven maakt opnieuw duidelijk dat de manier waarop mensen handelen niet congruent is met wat ze inhoudelijk belijden. Achteraf is het gemakkelijk te herkennen, als de deelnemers hier bewust van worden gemaakt. Hun handelen is wel congruent met de cultuur die ze uit de casus afleiden. De onbewuste discrepantie tussen espoused theory en theory-in-use die hierin tot uitdrukking komt, verbergt dat dit mechanisme een rol speelt. Om hier bewust van te worden hebben we elkaar nodig. Voor de ander is het namelijk gemakkelijk waar te nemen, is gebleken uit het onderzoek.

4. Je niet bewust zijn van de dominantie van de eigen context

De deelnemers zijn over het algemeen goed in staat om achteraf, of bij de ander, de samenhang te zien tussen de manier waarop men met elkaar praat en de uitkomst van het gesprek. Ze erkennen daarin het contraproductieve effect als gevolg van het niet-onderzoekbaar en -toetsbaar maken van beweringen en dat de retoriek en hoog abstracte formuleringen hier negatief aan bijdragen. Als zij echter vanuit van hun eigen context moeten acteren of reflecteren dan verandert dat. Dan zijn ze niet meer goed in staat om bijvoorbeeld de abstracties die ze zelf hanteren te zien als ambigu (paragraaf 7.4.3). Ook zijn ze zich dan onvoldoende bewust van de Model I manier waarop ze een analyse opbouwen over de contraproductieve effecten die ze waarnemen in de gesprekken. Zie bijvoorbeeld het commentaar na fragment 8.4.22 waarin de bestuurder zijn aannames over de HR-afdeling presenteert zonder die onderzoekbaar of toetsbaar te maken. Dit laat zien hoe lastig het is om vanuit de eigen context naar diezelfde context te kijken, zoals het vergelijkbaar lastig is vanuit het eigen referentiekader naar datzelfde referentiekader te kijken. Bateson (1972) beschrijft dat als de moeilijkheid van Learning III.

4a. Je niet bewust zijn van de dominantie van het eigen referentiekader

Fenomenologisch gezien kunnen we niet naar de werkelijkheid kijken vanuit het niets (Gallagher & Zahavi, 2013). We kijken naar de werkelijkheid vanuit ons beeld van de werkelijkheid, ons referentiekader⁷⁹. Zelfs als we kijken naar een expliciet geformuleerd concept, kijken we vanuit ons referentiekader, net zoals de lezer van dit onderzoek niet los van de in zijn geheugen opgeslagen kennis betekenis kan geven aan de woorden die hier voorliggen.

In dit onderzoek komt naar voren dat als de deelnemers beschikken over een gemeenschappelijk expliciet concept, zij dit niet gebruiken om er openlijk hun beweringen aan te toetsen. Met andere woorden, daar waar een expliciet concept beschikbaar is, wordt er nog steeds impliciet en voornamelijk binnen de eigen logica aan dit concept getoetst door de deelnemers. In organisatie 3 gebeurt dit bijvoorbeeld als het MT praat over een studiedag waarbij ze het door hen bestudeerde concept van Frank Weijers inzetten (zie 9.4.1 en 9.4.2).

In organisatie 2 communiceert de bestuurder, voorafgaande aan de discussie over regeling X, zijn concept over de regeling (paragraaf 8.4.3). Geen van de MT-leden toetst of onderzoekt dit concept openlijk. In organisatie 1 wijkt een van de MT-leden af van het gezamenlijk aanvaarde concept over 'leren' zonder dat hij zich daarvan bewust is (zie fragment 7.4.20).

Deze voorbeelden laten zien dat het eigen referentiekader groter is dan de woorden die er expliciet over naar buiten komen. Mensen kunnen het eens zijn over hun beschrijving van een bepaald concept, maar dat betekent niet dat deze beschrijving binnen de complexiteit van de praktijk voldoende representatief is. Als men zich daar niet van bewust is, ervaart men geen noodzaak elkaars interpretatie van de beschrijving te onderzoeken en lijkt het of de ander het gewoon niet begrijpt. In organisatie 3 benoemde een van de MT-leden in de terugkoppeling welke van de andere MT-leden het concept wel en welke het niet begrepen hadden. Opnieuw was zijn eigen referentiekader hierin leidend.

Om hier uit te komen, is het belangrijk dat gesprekspartners een expliciete discussie over een concreet onderwerp beschouwen als een impliciete discussie over hun individuele nog niet voldoende uitgekristalliseerde concepten over dat onderwerp. Elke 'botsing' in die discussie is een aanwijzing voor beide partners dat er op het niveau van de individuele concepten nog winst te behalen valt. Vanuit dat perspectief kan een 'botsing' gezien worden als een 'cadeautje'.

5. Je niet bewust van de invloed van tacit knowledge

Dit kopje is een pleonasme. Het is immers logisch dat we ons niet bewust zijn van tacit knowledge (stilzwijgende kennis) want die kennis wordt niet voor niets 'stilzwijgend' genoemd. Toch zijn de gevolgen van de gebruikte stilzwijgende kennis die een deelnemer inzet in het ontwerp van zijn gesprek wel merkbaar. In onderwerpen

⁷⁹ Bohm (1992) beschrijft dat vanuit het gegeven dat de representatie van de werkelijkheid samen met de gedachten erover, opgehaald uit het geheugen, onze perceptie vormen.

waarbij in de terugkoppeling door de deelnemer wordt gezegd dat hij er ineffectief was, zoals bijvoorbeeld de bestuurder in paragraaf 8.4.2, moet sprake zijn geweest van tacit knowledge. De bestuurder was hier namelijk verbaasd dat hij het zo had aangepakt (*“ik lijk wel een pastoor”*). Dit kan alleen maar als hij zich er op dat moment onvoldoende van bewust is geweest en daarmee zijn ‘pastoor’-strategie heeft gebaseerd op die onbewuste kennis, de tacit knowledge. Op een bewust niveau had hij hier namelijk niet voor gekozen, blijkt in de terugkoppeling.

De meeste twee-kolommencasussen gaan over gesprekken die al gevoerd zijn en waarbij de uitkomst tijdens het schrijven ervan al vast stond. Die twee-kolommencasussen van organisatie 1 zijn hier een uitzondering op. Deze gaan over een nog te voeren gesprek. Opvallend is hier dat de tweekolommen casussen die kunnen worden aangemerkt als ‘complex’ niet tot een gewenste uitkomst leiden. In deze casussen zette de deelnemer een zelfgekozen en efficiënt geachte strategie in. Bovendien heeft hij ook de uitingen van de gesprekspartner ingeschat en geformuleerd. Eén van de deelnemers maakt die gedachten van de ander zelfs expliciet in de linkerkolom. Die inschatting moet gebaseerd zijn op tacit knowledge over de ander en de context. Ook de uitkomst van het gesprek behoort tot de tacit knowledge van de deelnemer. Als hij namelijk van te voren expliciet had geweten wat de uitkomst van het gesprek zou worden, had hij dat kunnen vermelden in de beschrijving van zijn strategie.

Deelnemers hebben ook tacit knowledge over hoe ze de ander het beste kunnen benaderen om hun doel te bereiken. Dat betekent overigens niet dat die manier ook werkt. In de fragmenten in paragraaf 7.4.4 is dit getest door de deelnemers achteraf te vragen naar hun idee over de linkerkolom van de spreker. In fragment 7.4.21 bijvoorbeeld denkt iedereen dat de spreker aan het overtuigen is. De spreker was zich echter onbewust van de verschillende retorische middelen die hij daarvoor had ingezet. Die inzet moet daarmee gebaseerd zijn geweest op tacit knowledge over de anderen in relatie tot het onderwerp.

5a. Alternatieven (tacit knowledge)

Een discoursanalist kijkt onder andere naar welke alternatieven er door de spreker niet zijn gebruikt. Door na te gaan waarom een alternatief in de ogen van de spreker minder effectief zou zijn geweest, krijgt de discoursanalist een idee wat de spreker met zijn uiting voor elkaar wil krijgen. In de bestudeerde fragmenten in dit onderzoek wordt af en toe zichtbaar dat een spreker zijn uiting herformuleert. In fragment 7.4.21 bijvoorbeeld herformuleert de spreker *“omdat ik vind”* in *“omdat ik al een hele tijd vind”*. Die herformulering draagt beter bij aan wat hij wil bereiken dan de oorspronkelijke uiting, blijkt ook uit de rest van dat fragment en dit wordt door de spreker bevestigd. Omdat die herformulering plaatsvindt in een fractie van een seconde, kunnen we ervan uitgaan dat dit op een onbewust niveau gebeurt. Desondanks is het in het gesprek functioneel, waardoor de spreker op een onbewust niveau ook een concept moet hebben gehanteerd over de context waarbinnen de uiting effectief moest zijn. In de terugkoppelgesprekken met de deelnemers zijn die concepten

achterhaald. Daaruit komt naar boven welke vooronderstellingen zij impliciet hanterden over de ander, die het logisch maakten dat de spreker de betreffende uiting herformuleerde. Bovenstaand voorbeeld uit fragment 7.4.21 wordt toegelicht in paragraaf 7.4.4.

6. Je niet bewust zijn van de oorzaak-gevolg paradox

In een aantal situaties kwalificeren deelnemers een voor hen onwenselijke uitkomst in termen van de oorzaak ervan. Het feit dat een sectievoorzitter niet doet wat de rector verantwoordelijk acht voor de school, wordt door de rector toegeschreven aan een gebrek aan verantwoordelijkheidsgevoel bij betreffende sectievoorzitter (casus A organisatie 2, bijlage 5). In een gesprek over Nick kwalificeert de directeur uit organisatie 1 het niet in de schijnwerpers willen staan als een gebrek aan gemak. Hij schrijft dit toe aan de eigenschap van Nick: *“een beetje ongemakkelijk vinden”* (fragment 7.4.13).

De oorzaak-gevolg paradox belemmert mensen om de causaliteit in een situatie te doorgronden. De oorzaak is immers al gevonden en men is zich er niet bewust dat er een cirkelredenatie is ontstaan. Daarnaast is het zo dat het toeschrijven aan een eigenschap het leren belemmert. Immers, een eigenschap lijkt relatief stabiel (we noemen het niet voor niets een eigenschap) en daardoor moeilijk te veranderen.

7. Perceptie in het licht van een mogelijke (onwenselijke) actie

Bohm (1992) ziet perceptie als een combinatie van de representatie van de waarneming en de gedachte die daarbij in de aandacht komt (zie paragraaf 3.3). Daarbij kan die gedachte ook gaan over een mogelijk actie die samenhangt met hetgeen wordt waargenomen (Gallagher & Zahavi, 2013). Die mogelijke actie beïnvloedt daarmee de waarneming en belemmert de spreker om de waarneming sec te onderzoeken. In de MT-gesprekken komt dit een aantal keer expliciet naar boven, op het moment dat de actie benoemd wordt. In fragment 8.4.3 (bijlage 8.1) percipieert rector B de vraag over naïviteit over de aanpak van school Y als: de ander vindt het naïef om de school in de lucht te houden. Hierdoor gaat hij niet in op de vraag. In de terugkoppeling interpreteert hij de vraag anders en percipieert hem als interessant. Zijn afwijzing van de vraag en daarmee ook van de mogelijkheid te onderzoeken wat hem zelf deed besluiten om het woord naïef te gebruik (zie fragment 8.4.2) lijkt het gevolg te zijn geweest van de onwenselijke actie die hij zag achter de vraag.

In fragment 9.4.13 percipieert teamleider N het afwijzen van het koorweekend als flauw omdat dit betekent dat hij de organisatoren moet gaan uitleggen dat de afwijzing gebaseerd is op iets waar met hen nooit over gesproken is.

In deze twee voorbeelden komt impliciet naar voren dat een onwenselijke actie invloed heeft op de perceptie van het vraagstuk. In een aantal fragmenten gebeurt het zelfs expliciet. Rector B uit organisatie 2 zegt bijvoorbeeld over de onwenselijkheid van de brede inzetbaarheid van digitale leermiddelen: *“Dat kan een eerstegraadsdocent bij mij in de bovenbouw niet serieus nemen.”*

Tot slot

Argyris beschrijft de discrepantie tussen espoused theory en theory-in-use in termen van een ineffectieve actie. Hij gaat ervan uit dat de strategieën die de mens ontwerpt, hen onbewust houdt van waar zij zich niet bewust van zijn (Cayer, 1997). Dit sluit aan bij de in deze paragraaf beschreven leerbelemmeringen op het niveau van concept/orde. Daaruit blijkt dat wat men ziet en denkt, wordt beïnvloed door het beeld dat men heeft over de context en/of de ander. Men is zich hiervan alleen niet voldoende bewust om in de gaten te hebben dat de acties die men vervolgens ontwerpt hierdoor worden beïnvloed.

Doordat mensen de werkelijkheid zien vanuit hun eigen referentiekader, zonder dat in de gaten te hebben, kan dit hen de illusie geven met een objectieve werkelijkheid te maken te hebben. De acties die zij er vervolgens in ontwerpen, lijken daarmee gebaseerd te zijn op de waarneming van die objectieve werkelijkheid. Omdat mensen vanuit hun individuele logica acties ontwerpen om hun intenties te verwezenlijken, zijn de acties zelf ook weer een bevestiging van de onderliggende concepten die mensen hanteren. Soms komt dit zelfs tot uitdrukking in hun retoriek: *“Ik ga dit toch niet beweren als ik het anders zou zien, kom op zeg!”*

10.3 Vergelijking van de verschillende organisaties

In deze paragraaf beantwoord ik de vierde onderzoeksvraag uit 5.3.

Welke overeenkomsten en verschillen zijn te onderscheiden tussen de verschillende organisaties uit dit onderzoek met betrekking tot vragen 1,2 en 3?

Kort gezegd is het antwoord hierop: er zijn nauwelijks verschillen te onderscheiden. Alle organisaties hebben dezelfde onderdelen van het onderzoek doorlopen met kleine verschillen in de uitwerking van de methode. In organisatie 1 is teruggekoppeld met het hele team tegelijkertijd. In de ander twee organisaties is individueel teruggekoppeld met een aantal MT-leden. In de individuele terugkoppeling konden de deelnemers meer kwijt aan de onderzoeker en was er geen directe invloed van de rest van de groep. Ook kwam in de individuele terugkoppeling meer zelfreflectie naar voren. Reflectie in de gemeenschappelijk terugkoppeling kon meteen getoetst worden aan de reactie in de groep, waarbij de reactie zelf ook weer is geanalyseerd. In de terugkoppelingen waren dezelfde leerbelemmeringen waar te nemen als in de transcripties van de opnamen waarover werd teruggekoppeld.

Er zijn geen verschillen te benoemen ten aanzien van de manier waarop de deelnemers uit de verschillende organisaties elkaar het leren belemmeren. Ofschoon het ene individu retorisch gezien vaardiger is dan het andere, waren de eronder liggende mechanismen niet anders en de eruit volgende consequenties ook niet. De in de overleggen besproken onderwerpen verschilden wel in complexiteit. Een onderwerp als personeelsplanning (7.4.1) of de situatie rond de noodlijdende school Y (8.4.1) kan als complexer worden opgevat dan de organisatie van een studiedag (9.4.1), het doorgaan van een koorweekend (9.4.3) of de situatie rond regeling X (8.4.3). Geconstateerd is dat het gesprek bij complexe vraagstukken plaatsvindt op een hoger abstractieniveau. Maar het mechanisme van waaruit een deelnemer zijn uitingen niet-toetsbaar of -onderzoekbaar maakte, verschilden niet. Om interactioneel effectief te zijn gebruikten ze allemaal retorische middelen in hun gespreksvoering waarmee ze hun niet- toetsbare of onderzoekbare redeneringen vormgaven. Zij oriënteerden zich allemaal naar niet ter discussie staande normen waarmee vermeden werd dat de geldigheid van hun uitingen ter discussie zouden kunnen komen te staan.

Ook met betrekking tot de effecten in de gesprekken zijn er geen verschillen te benoemen tussen de verschillende organisaties. Op alle drie de niveaus (directe interactie, uitkomst van het gesprek, uitkomst voor context en volgende gesprekken) zijn dezelfde effecten waargenomen. Als MT-leden er in individuele beurten niet uit kwamen, liep het gesprek uit op het innemen van posities, uitstel of herformulering van de context. De aannames die over elkaar werden opgebouwd of herbevestigd in de gesprekken, hebben invloed op volgende gesprekken, zoals in vorige gesprekken opgebouwde aannames invloed hebben op het huidige gesprek.

Alle individuele MT-leden herkenden in de terugkoppelingsgesprekken de contraproductieve effecten die ze zelf creëerden en ervoeren handelingsverlegenheid als het gaat om het ombuigen hiervan binnen de gesprekken. Dit geeft aan dat mensen op

basis van het in dit onderzoek gebruikte analysekader wel in staat zijn om hun leerbelemmerende mechanismen te herkennen, maar dat het herkennen nog niet genoeg is om de gespreksvoering ook te wijzigen. Het doel van dit onderzoek was het in kaart brengen van die mechanismen, en niet zozeer het duurzaam verbeteren ervan. Een volgend onderzoek zou zich kunnen richten op die verbetering. In paragraaf 10.6 doe ik hiervoor een aantal aanbevelingen.

10.4 Reflectie op methode en onderzoek

In dit onderzoek heb ik in beeld gebracht hoe mensen zichzelf het zicht ontnemen op hun eigen blinde vlekken ten aanzien van de manier waarop zij gesprekken voeren. Bewustzijn hierover draagt bij aan verbetering van de onderlinge communicatie. De moeilijkheid van het waarnemen van de blinde vlek schrijf ik deels toe aan het feit dat men onbewust vanuit het eigen referentiekader de wereld interpreteert en daarmee het subjectieve deel van de waarneming niet helder genoeg in beeld krijgt. Want hoe moet je bewust worden van iets dat als gevolg van het eigen referentiekader niet wordt opgemerkt? Mensen percipiëren op basis van wat ze al weten en lopen daarmee het risico zelfbevestigend te zijn. Bohm (2004) zegt daarover dat onze manier van denken zijn eigen organiserende functie over het hoofd ziet. Dat gevaar loop ik ook als onderzoeker in deze dissertatie. Om de zelf-referentiële logica zoveel mogelijk te vermijden, confronteer ik mijn theoretische bevindingen / aannames met de complexe werkelijkheid. In het theoretisch kader bijvoorbeeld, leid ik af dat als mensen in gesprek hun conceptuele verschillen ten aanzien van een vraagstuk niet adresseren, dat het vraagstuk blijft terugkomen. De resultaten in het empirisch deel blijken hiermee in overeenstemming te zijn. Enerzijds fungeert de empirie als bron van onderzoek. Er komen hier zaken in naar boven die weliswaar consistent zijn met het theoretisch raamwerk maar niet van te voren werden voorspeld. Anderzijds fungeert de empirie als middel om de (theoretische) analyses te valideren. De resultaten in de casussen en natural talk overleggen, dragen bij aan de validatie van het theoretisch kader, en de terugkoppelingsgesprekken dragen bij aan de validatie van de analyses van de casussen en overleggen. Als de bevindingen die hierin naar voren komen consistent zijn met elkaar versterkt dat de validiteit van het onderzoek.

Validiteit

In hoeverre zijn de theoretische concepten en conclusies gepresenteerd in deze dissertatie geldig binnen de context waar ze uit voortkomen (interne validiteit) en in hoeverre zijn ze generaliseerbaar buiten de context (externe validiteit)?

Belangrijk voor de validiteit is dat verschillende invalshoeken consistent zijn met elkaar. Theorie, empirie en terugkoppeling van de analyse moeten in overeenstemming zijn met elkaar. Dat is zo binnen dit onderzoek. Mijn analyses en conclusies worden door de deelnemers in de terugkoppeling bevestigd.

Methoden triangulatie

Binnen het empirisch deel is via drie verschillende methoden data verzameld waarvan de bevindingen consistent zijn met elkaar (casussen, natural talk, terugkoppeling). De Theory-in-use afgeleid uit de XY-case en de twee-kolommen-casus is net als die in de natural talk transcripties van het type Model I. Ook maken deelnemers in hun casussen gebruik van de discursieve middelen om de ander te overtuigen zoals ze dat ook in de overleggen doen. Daarnaast is het belangrijk dat de deelnemers controleren wat ik als onderzoeker heb afgeleid. Dat wil zeggen dat

mijn interpretaties verifieerbaar zijn op basis van de direct observeerbare gegevens⁸⁰. Ook daar is in dit onderzoek aan voldaan. De deelnemers hebben hun letterlijke teksten teruggekregen, samen met de analyse. Ondanks het feit dat er in de terugkoppeling gereflecteerd wordt op de contraproductieve uitkomst van de gesprekken, is de manier waarop dit gebeurt in overeenstemming met waarover er inhoudelijk gereflecteerd wordt. Met andere woorden, ook op het moment van reflectie en bewustwording zijn de deelnemers nog niet bewust genoeg om momentaan hun theory-in-use bij te stellen. Belangrijk voor de validiteit van dit onderzoek is om vast te stellen of deelnemers in staat zijn het onderzoek te manipuleren. Dan zou het 'onbepaaldheidsprincipe' – dat voor Argyris (zie 6.1) een criterium is voor een robuuste test in kwalitatief onderzoek – het onderzoek hinderen. Om dit te voorkomen heb ik de deelnemers zoveel mogelijk bewust gemaakt van wat ik in hun gespreksvoering aan het onderzoeken ben. Daarnaast heb ik hen zoveel mogelijk laten bevestigen dat ze hierin op basis van hetzelfde materiaal tot dezelfde conclusies komen als ik (bijvoorbeeld de theorieën van (in)effectiviteit in de XY-case, de bevindingen in de twee-kolommen casussen en de terugkoppelingsgesprekken). Ook het gegeven dat mensen niet in staat zouden zijn om zich überhaupt bewust te worden van hun eigen contraproductieve gespreksvoering heb ik uitgesloten. Immers laten zij in de terugkoppeling momenten van reflectie zien. Omdat ik in het empirisch deel de geanalyseerde teksten in oorspronkelijke toestand presenteer, is ook de lezer in staat te controleren in hoeverre mijn interpretaties valide zijn. Ik presenteer echter niet het integrale overleg, maar slechts een aantal fragmenten. Het risico dat ik hierbij loop is dat die specifieke fragmenten wel mijn analyses ondersteunen maar dat andere – die ik niet presenteer – ermee in tegenspraak kunnen zijn. Hier ligt het gevaar van zelf-referentiële logica op de loer. Om twee belangrijke redenen is het aannemelijk te veronderstellen dat dit gevaar hier niet groot is. Het is onwaarschijnlijk dat ik uit het natuurlijk verloop van een gesprek verschillende fragmenten kies die wel consistent zijn met elkaar, qua onderwerp en qua gespreksontwikkeling, maar tegelijkertijd in tegenspraak zijn met andere fragmenten uit datzelfde deel van het gesprek. Een tweede argument is dat de deelnemers in de terugkoppeling de door mij gekozen fragmenten in audio- en tekstvorm hebben teruggekregen, samen met mijn analyse en dat zij zonder uitzondering mijn bevindingen hebben bevestigd. Als mijn interpretatie van hun gespreksvoering niet consistent zou zijn met het grotere geheel van het gesprek en de context van het gesprek, is het waarschijnlijk om aan te nemen dat een of meerdere deelnemers dat had genoemd.

Generaliseerbaarheid

Er zijn geen noemenswaardige verschillen te benoemen tussen de drie organisaties als het gaat om leerbelemmeringen. Ofschoon de organisaties qua context van elkaar verschillen en de onderwerpen van gesprek geen overeenkomsten vertonen

⁸⁰ Dit zijn gegevens die zonder interpretatie kunnen worden gepresenteerd, bijvoorbeeld geluidsopnamen van gesprekken.

met elkaar, komt de wijze van gespreksvoering wel met elkaar overeen. Op basis van deze resultaten kan ik niet beweren dat ze generaliseerbaar zijn voor allerlei andere overleggen in de profit en non-profit sector. Ik verwacht echter dat daar dezelfde mechanismen een rol spelen. Deze verwachting wordt ondersteund door de onderzoeken die Argyris gedurende verschillende decennia heeft gedaan bij verschillende soorten organisaties, die allemaal dezelfde contraproductieve elementen laten zien. Ook onderzoek van andere onderzoekers zoals Ardon (2009), Noonan (2007), Schwarz (2002) of Wouterson en Bouman (2005) bevestigen dit.

XY-case validiteit

Ofschoon het maken van de XY-case niet tot moeilijkheden heeft geleid, heeft een tweetal deelnemers aangegeven dat de XY-case niet realistisch is. Als de manier waarop X functioneert al een tijd speelt, had het eerder geadresseerd moeten worden, is hun commentaar. Of het niet eerder is geadresseerd blijkt niet uit de tekst van de casus. Het feit dat het gesprek met X gevoerd wordt zoals het gevoerd wordt, moet voor de deelnemers betekenis krijgen vanuit een onderliggend beeld van de werkelijkheid, en daarin zit impliciet besloten dat de situatie in een eerder stadium onvoldoende effectief geadresseerd is geweest. Als dat wel zo was geweest, hoefde dit gesprek niet gevoerd te worden. In dit beeld zit ook een beeld van Y besloten dat deel uitmaakt van de cultuur waarin Y niet eerder met voldoende effect heeft gesproken met X. Om effectief met Y in gesprek te gaan, moet de deelnemer zich realiseren dat zijn eigen denken wordt beïnvloed door zijn invulling van de cultuur waarin X en Y functioneren. De vraag die dan gesteld kan worden is of die uitkomst van de casus niet alleen toegeschreven moet worden aan de individuele theory-in-use maar ook de collectieve theory-in-use (de cultuur) ingebracht vanuit de casus. Hiermee stel ik de waarde van de XY-case ter discussie in de zin dat de tekst in de casus niet los kan worden gezien van een systeem waarbinnen die tekst past. De vraag die gesteld kan worden is wat deze XY-case precies meet en hoe generaliseerbaar de conclusies zijn die eruit getrokken worden. De XY-case claimt de theory-in-use van een deelnemer in beeld te brengen. Omdat de XY-case slechts een door de onderzoeker geconstrueerde situatie is, is de gemeten theory-in-use wellicht meer een product van die constructie dan een uitdrukking hoe deelnemers met reële moeilijke situaties omgaan.

Om de casus productief op te lossen vraagt dat van deelnemers om naar de tekst te kijken los van wat ze op basis van die tekst invullen over de context. Het probleem is dat men zich daar nauwelijks van bewust is en dat men aannames daarover in de conversatie met Y ook niet kan testen, juist omdat het gesprek fictief is. Iedereen beschouwt de (ingevulde) context dus als een gegeven. In alle afgenomen XY-cases bevraagt niemand Y op het gegeven dat dit zo ver heeft kunnen komen zonder eerder adequaat geadresseerd te zijn geweest. Dus niemand adresseert het hele systeem waarvan dit gesprek een onderdeel is geweest. Dat niemand dit doet is ook niet zo gek: in de opdracht staat namelijk dat ze het gesprek met Y voeren over zijn

gesprek met X. De opdracht dwingt de deelnemer alleen naar het fragment te kijken in plaats van naar het grotere geheel.

Het lastige met de XY-case is dat het de deelnemers test hoe ze converseren als er sprake is van een zekere spanning. Die spanning legt de deelnemer zelf aan op basis van de door hem ingevulde context. Er wordt hem echter niet vooraf verteld dat dit mechanisme een rol speelt, zodat hij bewuster kan bepalen op welke manier hij de door hem ingevulde context een rol laat spelen in het gesprek dat hij voert met Y. Aan de andere kant illustreert de XY-case ook precies wat mensen doen in de benadering van een onbekende situatie: er betekenis aan geven vanuit de in het geheugen opgeslagen kennis over bekende situaties. Fenomenologisch gezien kan dat ook niet anders. Echter, wetende dat dit fenomeen een rol speelt, zouden de gesprekspartners alert kunnen zijn in welke mate zij die betekenis geven op basis van niet-controleerbare aannames.

Reflectie in de terugkoppelingsgesprekken

Het terugkoppelingsgesprek zelf fungeert opnieuw als test voor de validiteit van het theoretisch kader. Want de manier waarop de deelnemers in de terugkoppeling in gesprek zijn over de door hen waargenomen leerbelemmering in de fragmenten, is opnieuw consistent met die leerbelemmeringen.

In de terugkoppeling treedt wel reflectie op over de eigen bijdrage op het moment dat die direct te relateren is aan de concrete tekst. Maar als ik als onderzoeker doorvraag naar de reden waarom men bijvoorbeeld niet ingrijpt, komen er opnieuw niet-toetsbare aannames over de context en de ander naar boven, waarmee de deelnemers rekenschap geven van het gegeven dat ze niet hebben ingegrepen..

In de terugkoppelingsgesprekken vindt wel een vorm van leren plaats. De bewustwording bij de deelnemers is daar een uitdrukking van. Bewustwording is de eerste stap in leren (detecteren)⁸¹. Vervolgens consequent anders handelen is de tweede stap (corrigeren). Dit vereist vaardigheid, oefening en constante bijstelling. Daarvoor is het terugkoppelingsgesprek te kort.

In de terugkoppelingsgesprekken viel het op dat de leiders op een hoger niveau gemakkelijker reflecteerden op hun eigen onwenselijke bijdrage aan de contraproductieve uitkomst van het gesprek. Dit kwam naar voren in de reflectie van de directeur van organisatie 1, de bestuurder van organisatie 2 en twee rectoren. Ofschoon zij alle vier in de overleggen retorisch zeer vaardig ongetoetste en niet-onderzochte evaluaties, attributies en pleidooien vormgaven, erkenden ze bij het terugluisteren van de fragmenten gemakkelijk hun eigen contraproductieve bijdragen. Bij twee MT-leden in organisatie 1 en een aantal teamleiders in organisatie 3 wordt de contraproductieve uitkomst van het gesprek wel herkend, maar wordt die niet altijd in verband gebracht met hun eigen bijdrage daaraan. Het wordt dan óf toegeschreven aan de individuele inzet van andere MT-leden óf aan het gespreksproces zoals dat door hen is ingericht. In dit onderzoek wordt niet duidelijk waar dat verschil in reflectie aan moet worden toegeschreven. Mijn hypothese hierover is dat

⁸¹ Leren is het detecteren en corrigeren van fouten (Argyris, 1976, p. 365).

het voor een leider op een hoger niveau relevanter is productief met elkaar het gesprek te kunnen voeren, juist omdat de effectiviteit van het gesprek zelf en de eruit voortvloeiende beslissingen vallen onder zijn verantwoordelijkheid. “Critical reflection is at the core of leadership development” (Densten & Gray, 2001, p. 123). Keerzijde hiervan is dat zo’n leider ook effectief en efficiënt doelen moet realiseren en daar de rest van het MT voor moet mobiliseren. Het is hem er dus ook veel aan gelegen MT-leden ‘mee te krijgen’.

Reflecties over de rol van onderzoeker

In deze dissertatie heb ik gebruik gemaakt van een interpretatieve onderzoeksmethodiek. Dit heeft voor- en nadelen. Het voordeel is dat het aspect van interpreteren consistent is met wat er inhoudelijk wordt onderzocht. Net zozeer als dat de deelnemers elkaars teksten interpreteren, doe ik dat ook als onderzoeker. De interpretaties van de deelnemers en het natuurlijke gespreksverloop moeten consistent zijn met mijn interpretatie om een idee te krijgen van haar geldigheid. Op basis van de gepresenteerde teksten, kan de lezer dit verifiëren. Een interpretatieve onderzoeksmethodiek geeft mij als onderzoeker de mogelijkheid om het theoretisch gezichtspunt zo direct mogelijk te verbinden met de situationele werkelijkheid. Wat iemand in het gesprek doet kan ik vanuit het theoretisch perspectief verbinden met leren en niet-leren en het effect daarvan kan ik toetsen in de werkelijkheid van het echte gesprek.

Het nadeel van deze methode is dat ik op eenzelfde manier gevangen ben in mijn referentiekader als de deelnemers die ik onderzoek. Gedurende het proces van deze dissertatie is mijn referentiekader gevormd door hetgeen ik gelezen heb in de literatuur en gezien heb in de praktijk. Ook hierin zit een zelfbevestigend mechanisme en wel op twee manieren. Enerzijds word wat ik wel en niet waarneem beïnvloed door wat ik betekenisvol acht. Anderzijds wordt de betekenis ervan zelf beïnvloed door wat er al over in mijn geheugen is opgeslagen. Het gaat zelfs nog verder dan dat. Ik heb in dit onderzoek gekozen om communiceren te interpreteren vanuit het concept leren. Ofschoon ik dit kan onderbouwen, kan ik niet onderbouwen waarom ik talloze andere concepten niet heb gekozen. Het gekozen theoretisch kader is net zo goed onderdeel van mijn wereldbeeld, als dat XY-case analyses van de deelnemers onderdeel is van het hunne. Uiteindelijk is dit ook het ultieme uitgangspunt van dit onderzoek. Hoe organiseren mensen hun interactie zodanig dat ze maximaal kunnen reflecteren op hun handelen, hun denken en hun manier van waarnemen? In dat kader heb ik geprobeerd dit onderzoek zo open mogelijk in te richten, waarbij het belangrijkste doel is om deelnemers en lezers bewust te maken van de mechanismen die ons belemmeren in onze communicatie. Door die openheid hoop ik deelnemers en lezers uit te nodigen mij te confronteren met mijn eigen blinde vlek, want dan kan ik leren.

Behalve dat ik vanuit de beperktheid van mijn eigen referentiekader het onderzoek beïnvloed, doe ik dat ook vanuit het gegeven dat ik met mijn onderzoek de context waarbinnen ik het onderzoek doe, binnendring. “Every time we go to measure something, we interfere” (Wheatley, 2006, p. 66). Voor de lezer is het lastiger om hier een

inschatting van te maken. Hij was er immers niet bij en ik heb geen video-opnamen beschikbaar van voor en tijdens mijn aanwezigheid om die met elkaar te kunnen vergelijken. Mijn aanname is dat ik meer invloed heb gehad op die terugkoppelingsgesprekken dan op de overleggen. In die laatste wordt er af en toe gerefereerd aan het feit dat ik erbij ben, bijvoorbeeld als de spanning oploopt. Iemand in organisatie 3 riep mij toen toe: “zet ‘m op Tjerk”.

In de terugkoppelingsgesprekken heb ik meer invloed op wat er gezegd wordt, omdat ik dan zelf deelneem ben aan het gesprek met de MT-leden. Dit komt tot uitdrukking op tal van momenten als men reageert op wat ik zeg. Maar het gaat in het onderzoek niet zozeer om de inhoudelijke validiteit van wat zij mij vertellen en in hoeverre dat is beïnvloed door mijn aanwezigheid, maar om de manier waarop ze het me vertellen in de interactie. Als die manier consistent is met de manier waarop ze in de MT-gesprekken hebben gesproken, versterkt dat de geldigheid van mijn theoretisch perspectief.

Overigens kijk ik wel naar de inhoud. Als MT-leden reflectie laten zien in de terugkoppeling, die coherent is met de aan hen voorgelegde teksten, dan is de inhoud van die reflectie een uitdrukking van het feit dat ze aan het reflecteren zijn. Mijn conclusie is in dit geval dat hun eigen woorden hen helpen te reflecteren. Daarnaast komen er vooronderstellingen over elkaar op tafel die consistent zijn met elkaar. Hierin gaat het niet zozeer om de inhoudelijke validiteit van de vooronderstelling, maar wel dat de vooronderstelling een rol speelt in de manier waarop men het gesprek vormgeeft en het contraproductieve effect dat daar eventueel het gevolg van is.

Er zit in dit onderzoek een grote kloof tussen enerzijds het op hoog abstractieniveau weergegeven theoretisch kader en de laag abstracte teksten die op het niveau van de situatie worden geanalyseerd. Hierin zit eenzelfde soort probleem verscholen als waar sprekers mee te maken hebben als ze effectief willen zijn in een gesprek en wat door Argyris en Schön (1974) wordt beschreven als de kloof tussen espoused theory en theory-in-use. De wereld om ons heen is zo complex dat een beschrijving ervan maar een deel van de lading dekt. Om effectiever te kunnen zijn in een gesprek is het hebben van theoretische kennis erover niet voldoende. Argyris en Schön worden vaak geciteerd in de literatuur over organizational learning vanwege de aantrekkelijkheid van hun theoretische onderbouwing (Lipshitz, 2000), echter: “rhetoric of organizational learning is neither essential nor necessarily useful for its practice” (p. 472). De vertaling van hoog abstracte begrippen als double-loop leren en theory-in-use in een concreet handelingsrepertoire is problematisch (Lipshitz, 2000). Daarnaast speelt er nog iets anders dat een hoogabstracte theoretische benadering noodzakelijk maakt. Dat zit besloten in de onmogelijkheid om vanuit het **eigen referentiekader** te beschrijven hoe het *eigen referentiekader* het eigen referentiekader waarneemt en beschrijft. Deze zin alleen al is zo hoog abstract dat ik mij de vraag stel of hij niet zijn doel voorbij schiet. Om de verbinding met de werkelijkheid niet te verliezen, moet ik die abstracties er voorturnend aan relateren. Om de theorie van Argyris en Schön bijvoorbeeld te doorgronden heb ik het nodig gehad steeds

opnieuw geconfronteerd te worden met concrete gesprekken om te toetsen of de betekenis die ik gaf aan de complexe werkelijkheid van die gesprekken in relatie tot leren en niet-leren overeenkwam met die van Argyris en Schön. De confrontatie met concrete teksten heeft mij geholpen meer in beeld te krijgen hoe ik interpreteer en dus meer zicht te krijgen op de logica van mijn eigen referentiekader. Een van de zaken die ik hiervan geleerd heb is alert te zijn als een gesprek anders verloopt dan ik gewild en gedacht heb en mij dan vervolgens af te vragen op welke manier ik hier zelf systemisch gezien aan bijgedragen heb. Het gaat er dan niet zozeer om of ik in het gesprek gelijk heb gehad of niet, maar of de manier waarop ik het gesprek heb gevoerd bepaalde vooronderstellingen bij mij en bij de ander hebben opgeroepen of bevestigd. Er staan mij dan twee onderzoeksrichtingen ter beschikking. De eerste is dat ik de ander erin betrek, door bijvoorbeeld te vragen naar zijn ervaringen met mijn manier van communiceren in betreffend gesprek. De tweede manier is door terug te denken aan wat ik heb gezegd en te onderzoeken in welke mate ik daarin niet toetsbaar of onderzoekbaar geformuleerde beweringen heb gedaan. Wat mij daarin helpt is de focus op de retorische middelen die ik onbewust heb ingezet. Ik weet inmiddels dat die middelen namelijk een interactioneel doel dienen en dat hoeft niet altijd consistent te zijn met wat ik inhoudelijk voor ogen heb.

Ofschoon de contraproductieve patronen in de onderzochte gesprekken in de analyse duidelijk zichtbaar zijn, was ik me daar tijdens de overleggen niet meteen van bewust. Met andere woorden, ik heb het nodig gehad de teksten te bestuderen op basis van mijn analysekader voordat ik in staat was zo volledig mogelijk de contraproductieve elementen te herkennen. Als men mij gevraagd te interveniëren tijdens deze overleggen, kan ik met zekerheid zeggen dat ik daarin niet geslaagd zou zijn geweest. Ook voor mij, als onderzoeker, gaat het gesprek zo snel dat het mij moeite kost op het moment zelf op meta-niveau betekenis te geven aan wat er gezegd wordt in termen van leerbelemmeringen. Dit geeft aan dat het ook mij aan vaardigheid ontbreekt snel genoeg te reageren op wat ik hoor om meteen te kunnen interveniëren. Als de teksten eenmaal geanalyseerd zijn, wordt het in de terugkoppeling daarover gemakkelijker om te interveniëren. In organisatie 1 lukte dat sommige deelnemers ook al in enige mate⁸².

Feedback van deelnemers over het onderzoek

Een aantal MT-leden geeft aan dat de confrontatie met hun eigen leerbelemmerende mechanismen “pijnlijk inzichtelijk” maakt hoe het gaat in hun overleggen. Een van de MT-leden vertelde mij dat hij zich moest verbijten om rustig te blijven, zeker daar waar zijn eigen fragmenten ter analyse op tafel kwamen. Daarnaast geeft men aan dat het op een laag abstractieniveau presenteren van de eigen leerbelemmeringen wordt ervaren als niet-pijnlijk⁸³. Enerzijds erkent men dat er nog veel te leren valt:

⁸² Organisatie 1 is het organisatie adviesbureau. Hier zijn mensen gewend te interveniëren.

⁸³ In de terugkoppeling is getracht het abstractieniveau zo laag mogelijk te houden en de interpretaties ervan zo open mogelijk te presenteren, zodat deze door allen zo direct mogelijk getoetst konden worden.

een deelnemer zei dat zij met hun team op een schaal van 1-10 hierin een zware onvoldoende scoorden. Anderzijds geeft men aan dat de constatering van de leerbelemmeringen weliswaar inzicht geeft, maar dat niet meteen duidelijk is hoe dit nu opgelost moet worden. Het bewustzijn van de MT-leden over de contraproductiviteit van hun eigen dynamiek en op welke manier die tot uitdrukking komt, is gedurende het onderzoek toegenomen. Hun voornemen tot verbetering werd door één van hen verwoord: *“Maar de weg is volgens mij gewoon heel erg dat je elkaar wel bevraagt over de concepten die je hanteert of desnoods op de retorische middelen die je inzet.”* Anderen zoeken naar oplossingen in de organisatie van het overleg; bij sommige onderwerpen zou meer moeten worden ingezet op leren dan bij andere.

Tot slot

Elke gesprek dat een individu voert met een ander is een waardevolle bron van data. Dat heeft dit onderzoek laten zien. Daarmee zijn we in staat om dat wat in dit onderzoek op detailniveau van gesprekken is beschreven voortdurend te toetsen op validiteit. Dit onderzoek maakt duidelijk dat we steeds weer de gelegenheid hebben onze gesprekken grondig te analyseren en op basis van de bevindingen van die analyses ons spreken bij te stellen: *van je woorden kun je ALTIJD leren.*

10.5 Discussie en relevantie

Aan het einde gekomen van dit onderzoek, stel ik mijzelf de vraag wat er uit dit onderzoek geleerd kan worden, welke betekenis ik daaraan toeken en op welke manier dit onderzoek een bijdrage levert aan het wetenschappelijk en het maatschappelijk discours over leren en communiceren. De kern van die bijdrage gaat over bewustwording over onze manier van communiceren. Hierin heb ik gekeken naar drie zaken:

1. Het onderliggende mechanisme dat bijdraagt aan de effectiviteit van de communicatie (de ordening/concept);
2. De manier waarop we dat tot uitdrukking kunnen brengen in onze communicatie (de actie);
3. Een middel nodig om de effectiviteit van onze communicatie in beeld te krijgen (reflectie op het effect).

De relevantie van dit onderzoek beschrijf ik in samenhang tot deze drie zaken. Zoals toegelicht in 3.4 is iets relevant als het onder andere een contextueel effect heeft. Hierbij gaat het erom of de reeds bestaande assumpties over iets versterkt of juist verzwakt worden (Sperber & Wilson, 1986). Vanuit dit gegeven open ik de discussie over wat er in dit onderzoek naar voren is gekomen en in hoeverre dat het reeds bestaande perspectieven versterkt of juist niet. Dit doe ik door kanttekeningen te plaatsen bij de in dit onderzoek gebruikte perspectieven en uitkomsten, evenals bij het onderzoek als geheel. Hierbij begin ik met de voor mij meest essentiële kanttekening.

Kanttekening over de blinde vlek van dit onderzoek

Met dit onderzoek doe ik een poging zinnige dingen te zeggen over de rol van het referentiekader in de gesprekken die we voeren. Het problematische hiervan is dat datzelfde referentiekader ook een rol speelt in het proces van onderzoek. Simpel gezegd: het referentiekader onderzoekt het referentiekader. Ik vermoed dat dit onmogelijk is, want hoe krijgt het oog zicht op zijn blinde vlek? Dat kan alleen in reflectie.

Reflectie betekent terugkaatsing. Een spiegel kaatst het licht *van* onze ogen terug *in* onze ogen en stelt ons zo in staat om indirect ons eigen waarnemingsinstrument waar te nemen. Zoiets geldt ook voor dit onderzoek. De teksten van de MT-leden die ik heb onderzocht fungeren als een spiegel voor het in dit onderzoek gebruikte theoretisch perspectief op leren, en daarin schuilt ook de beperking. In die teksten zijn bijvoorbeeld de non-verbale elementen in de communicatie niet meegenomen. Omdat ik in dit onderzoek de lijn van Bohm (1980) volg, waarin hij verschijnselen beschouwt als uitdrukkingen van een groter geheel in plaats van onderdelen van een groter geheel (zie ook verderop in deze paragraaf bij de kanttekening over generaliseerbaarheid), kijk ik naar die teksten als uitdrukkingen van de leerbelemmeringen die ik in beeld wil krijgen.

Senge (1990) noemt reflectie een bepalende factor in het kunnen onderzoeken. Het probleem dat hierbij ontstaat is: hoe moet je op iets reflecteren waarvan je op een bewust niveau het bestaan niet kent? Met andere woorden: hoe zie je in reflectie de waas op je ogen, kijkend door de waas op je ogen?

Senge (1990) gebruikt het stellen van de juiste vragen als middel om te reflecteren. Net als Bohm (1996) constateert hij dat het gebruik van abstracties het leren in de weg kan zitten, vooral omdat abstracties vaak worden ingezet buiten de context waarin ze zijn ontworpen en daarmee een generaliserend karakter hebben. Senge stelt voor om vragen te stellen als: Op welke gegevens zijn de door mij gebruikte generalisaties gebaseerd? Ben ik bereid te overwegen of deze generalisaties valide zijn? Het probleem hierbij is dat iemand die vragen alleen beantwoord krijgt als hij zijn eigen generalisaties in beeld heeft en zich daar dus van bewust van is. Wat hierbij kan helpen volgens Senge is de kolommenmethode van Argyris (in de onderzoek gebruikt in 7.3, 8.3 en 9.3).

Het nadeel van de door Senge voorgestelde methoden van reflectie is dat het nodig is om te vertragen door uit de situatie te stappen en er van een afstand naar te kijken. In de snelheid van de alledaagse praktijk is dat heel lastig. Daarnaast blijft het gevaar bestaan dat de eigen blinde vlek nog steeds een belemmerend rol speelt in het waarnemen van de reflectie.

Met dit onderzoek heb ik bijgedragen aan het toegankelijker maken van dat reflecterende aspect door mij te richten op de woorden die mensen, deels onbewust, vormgeven. Ik doe dat in twee stappen. De eerste stap is mensen hun eigen gesprek in sterk verdichte vorm te presenteren. Door het gesprek te ontdoen van alle voor het onderwerp niet-relevante ballast, worden de deelnemers zo direct mogelijk geconfronteerd met het effect van hun eigen gespreksvoering en met de manier waarop hun eigen uitingen daar onderdeel van zijn geweest. Om dit te kunnen doen is vertraging nodig. Echter als men zich eenmaal bewuster is geworden van wat het effect is geweest van het gebruik van discursieve middelen, normen, abstracties etc., wordt het gemakkelijker om in een volgend gesprek hier alerter op te worden. Onze woorden kunnen we dus inzetten als een spiegel, dus in eerste instantie als een middel om te reflecteren. De primaire vraag voor een spreker wordt: waarom gebruik ik deze woorden en geen andere? Dit is het *performatieve* aspect van de woorden en zegt daarmee indirect iets over hoe hij de context percipieert waarin de door hem gekozen woorden effect moeten hebben.

De secundaire vraag volgt daarna: Welke betekenis vertegenwoordigen deze woorden inhoudelijk gezien? Dit is het *descriptieve* aspect van de woorden.

Kanttekeningen bij het perspectief van dit onderzoek

In alle in het theoretisch kader gebruikte theorieën komt naar voren dat het proces de inhoud beïnvloedt. Bohm (2004) benoemt expliciet dat het denken zijn eigen organiserende functie over het hoofd ziet. Argyris en Schön (1996) richten zich met Model II op een verbetering van de manier waarop we onze eigen referentiekader openlijk ter discussie stellen in het gesprek. In de relevance theory komt naar voren dat de moeite die het de ontvanger kost om een uiting te verwerken invloed heeft op

de ervaren relevantie ervan (Sperber & Wilson, 1986). Dit laatste sluit aan bij de fenomenologische perspectieven waarin het gemak waarmee informatie uit het geheugen kan worden opgehaald bijdraagt aan de inhoudelijke geldigheid ervan (o.a. Kahneman, 2011). Daarnaast wordt de perceptie van hetgeen we waarnemen beïnvloed door wat we erover menen te weten of denken er mee te kunnen (o.a. Gallagher & Zahavi, 2013). Deze perspectieven helpen in het beschrijven van het fenomeen, maar geven weinig middelen om ten aanzien van het gesprek het concrete proces waarmee we de inhoud beïnvloeden, in beeld te krijgen.

Argyris en Schön (1974) bieden met hun Theory of Action Perspective wel een middel om het concrete proces in beeld te krijgen. Het unieke van hun benadering is dat zij het productief communiceren koppelen aan leren en de contraproductieve systemische effecten aan niet-lernen. Hierbij wordt het single-loop directe interactionele succes gezien als belemmering voor de double-loop duurzame oplossing (Argyris, 2003). Door naar uitingen van mensen te kijken in termen van niet-toetsbare of -onderzoekbare formuleringen komt in beeld op welke manier gesprekspartners elkaar het leren belemmeren. Het beschouwen van je eigen communicatie in deze termen vraagt van de gesprekspartners om vanuit een meta-positie naar de eigen uitingen te kijken. Deze manier van kijken heeft twee nadelen:

1. De analyse vindt plaats op een relatief hoog abstractieniveau. Of iets niet-toetsbaar of -onderzoekbaar wordt geformuleerd, is ergens uit afgeleid. Daar waar het uit is afgeleid bevindt zich op een lager abstractieniveau. Argyris en Schön geven geen concrete aanwijzingen hoe iemand dit uit een tekst moet afleiden.
2. De gevolgen van deze manier van communiceren en de gevolgen daar weer van worden ook beschreven op een relatief hoog abstractieniveau. Argyris (1993b, p. 98) maakt dit zichtbaar in een zogenaamde 'action map'⁸⁴.

Formuleringen op een hoog abstractieniveau worden door Argyris en Schön (1996) zelf beschouwd als een probleem in communicatie. In hun benadering blijft het dus lastig voor een individu om zicht te krijgen op zijn eigen contraproductieve gespreksvoering. Van hem wordt verwacht om steeds weer vanuit een metapositie naar zijn eigen uitingen te kijken en zichzelf vragen stellen in de trant van: Ben ik aan het evalueren, attribueren of pleiten? Zo ja, zijn die evaluaties, attributies of pleidooien toets- of onderzoekbaar geformuleerd? Zo niet, kan ik het dan misschien wel toetsbaar of onderzoekbaar formuleren? Omdat hierin niet de waarom-vraag wordt beantwoord, maar de actor alleen productiever gedrag moet gaan vertonen is deze methode extreem confronterend. Als iemand namelijk zijn gedrag wijzigt zonder dat zijn beeld van de werkelijkheid is veranderd kan dit dissonantie induceren (Bateson, 1972; Bryant & Miron, 2004). Argyris (1983a) pleit er weliswaar voor om eerst de logica onder je Model I theory-in-use te onderzoeken voordat je overstapt op Model II. Maar dit is lastig omdat dit weer op een meta-niveau moet gebeuren. Daarnaast hebben

⁸⁴ Een Action map is een grafische systemische weergave hoe onderliggende sturende factoren, acties en effecten circulair met elkaar samenhangen. Vaak worden effecten weergegeven in verschillende ordes. Het 2e orde effect bijvoorbeeld is het effect van een 1e orde effect (Argyris, 1993b).

mensen bij het zien van hun eigen contraproductieve ‘action maps’ de illusie dat ze dat zomaar kunnen veranderen (Argyris, 1993b). Mensen hebben dus onvoldoende in de gaten hoe complex hun theory-in-use is en hoe lastig het is die te veranderen vanuit een cognitieve analyse. Omdat we op een bewust niveau reflecteren op ons handelen, kunnen we onszelf afvragen of we genoeg gegevens van het onbewuste niveau tot onze beschikking hebben voor een valide reflectie.

Een aantal methodes, gebaseerd op die van Argyris en Schön proberen dit op te lossen door vragen te stellen waarmee de gesprekspartners zich bewuster kunnen worden van het ‘waarom’ achter hun eigen acties. Zodra dat ‘waarom’ in beeld is, kunnen ze erop reflecteren en het eventueel wijzigen. Ardon (2009) bijvoorbeeld geeft in zijn proefschrift aan dat mensen kunnen afdalen op de ladder of inference⁸⁵ en zichzelf de vraag kunnen stellen waarom ze denken zoals ze denken, en op welke manier ze zelf hebben bijgedragen aan hetgeen ze niet willen. Daarnaast geeft hij aan dat het belangrijk is open te zijn over de gegevens op basis waarvan de spreker zichzelf heeft overtuigd, zodat de ontvangers daarmee ook de kans krijgen zichzelf te overtuigen. Deze methodes worden ingezet vanuit het espoused niveau. Maar wat motiveert een spreker om deze in te zetten? Is het dan al mis gegaan? Of verwacht hij dat het eventueel mis zal gaan?

Schwarz (2002, p. 97) benoemt negen ‘ground rules’ die de effectiviteit binnen groepen bevordert. Daarin zitten regels als: ‘richt je op belangen en niet op posities’ of ‘toets aannames en gevolgtrekkingen’ of ‘deel alle relevante informatie’. Ook dit vindt plaats op een espoused niveau, want hoe bepaalt de spreker op een bewust niveau wat alle relevante informatie is, zowel voor hemzelf als voor de ontvanger. Wouterson en Bouman (2005) richten zich rechtstreeks op het gesprek en doen dat op een relatief laag abstractie niveau. Zij stellen vragen als: ‘Heb je bereikt wat je wilde bereiken?’ en ‘Welk acties heb jij verricht die aan het resultaat hebben bijgedragen’ en ‘Wat dacht je over jezelf en de ander, dat je deze acties als effectief hebt geacht?’. Zij gebruiken de twee-kolommen methode van Argyris als basis om deze vragen te kunnen stellen.

In al deze perspectieven steunt de vragensteller sterk op hetgeen hij zelf uit de situatie als relevant ervaart. Wat in het bewustzijn niet omhoog komt, maar wel een rol speelt in de interactie, belemmert de gesprekspartners in het inzichtelijk maken van de heersende dynamiek. En het feit dat dit zo is, is onzichtbaar voor de gesprekspartners, juist omdat ze er zelf onderdeel van zijn. In al deze methodes wordt de inhoud van wat de spreker nodig heeft om de vragen te beantwoorden beïnvloed door het proces waarmee die inhoud naar boven komt. Bohm (1996) haalt daarin Krishnamurti aan: “the observer *is* the observed” (p. 80). Als we analyseren *wat* er niet goed is - de ‘fout’ in de definitie van leren van Argyris en Schön (1974) - gaan we

⁸⁵ (zelfde voetnoot als in 10.2.3) De manier waarop wij gevolgtrekkingen maken wordt gesymboliseerd door een ladder. Op de onderste treden selecteren we uit wat Argyris (1983) ‘direct observable data’ noemt. Op de volgende treden interpreteren we deze data op basis van persoonlijke en culturele betekenisgeving. Dit leidt vervolgens tot een conclusie op de bovenste trede. Vaak is men zich van die selectie in interpretatie nauwelijks bewust. Dit is in lijn met wat staat beschreven in paragrafen 3.3 en 3.4.

voorbij aan diegene die de analyse doet. “The very “wrong” things which he should be looking at are in the one who is looking, because that is the safest place to hide them. Hide them in the looker, and the looker will never find them” (Bohm, 1996, p. 82). Dit refereert aan iemands blinde vlek. Het is daarmee heel belangrijk in te bouwen dat we systematisch, consequent en in relatie tot de ander openlijk reflecteren op ons handelen, ons denken en onze waarneming. Daarmee maken we de kans zo groot mogelijk zicht te krijgen op de logica die ten grondslag ligt aan de blinde vlek. In het analyseren van zijn eigen gespreksvoering is de spreker er dus bij gebaat zichzelf in het hele plaatje mee te nemen. In dit onderzoek wordt duidelijk dat er voor de spreker nog een bron is om zicht te krijgen op het proces in het gesprek zelf: zijn eigen woorden. Die eigen woorden worden voor een deel vormgegeven op een onbewust niveau. Als een spreker zichzelf vóór of na zijn uiting de vraag stelt: Waarom zeg ik dit zo en kies ik niet voor een alternatief, kan hij zicht krijgen op zijn onderliggende aannames die in het gesprek een rol spelen. Als iemand expliciet een alternatief in zijn hoofd uitprobeert (een gedachte-experiment), spreekt hij opnieuw zijn onderbewuste aan om te ‘voelen’ wat het effect van het alternatief zou zijn en waarom hij daar in betreffend gesprek niet voor gekozen heeft. In dit onderzoek blijkt dat mensen regelmatig verbaasd zijn dat ze gezegd hebben wat ze gezegd hebben. Die verbazing is interessant omdat het een aanwijzing is dat er op een onbewust niveau iets gebeurt waar de spreker wellicht wel last van heeft, maar niet bij machte is het bij te stellen als hij niet weet waar het vandaan komt.

Er zit ook een keerzijde aan de confrontatie met de eigen woorden. Het is namelijk zo laag-abstract dat de woorden die men gebruikt in elke situatie anders kunnen zijn. Als mensen hun manier van communiceren willen verbeteren kunnen ze niet voor elk mogelijk gesprek een passende serie woorden opslaan in hun hoofd. Het ‘masterontwerp’ waarmee mensen hun discours vormgeven, moet daarmee toch op een hoger abstractieniveau worden opgeslagen in het hoofd, bijvoorbeeld: van alles dat ik zeg wil ik toetsen of het geldig genoeg is in het gesprek. Zo’n masterontwerp is abstract geformuleerd. Hier is in principe niets mis mee, als de spreker maar kan toetsen of hij het masterontwerp constructief toepast. En daarvoor kan hij elke keer opnieuw zijn eigen woorden analyseren. Zo gauw hij zichzelf een uitspraak hoort doen als bijvoorbeeld: “In dat soort gevallen gaat dat gewoon effe anders”, dan kan hij zichzelf de vraag stellen vanuit welk beeld van de context hij ‘dat soort’ en ‘gewoon’ functioneel acht en of dat beeld wel geldig genoeg is. Het gaat dus niet om de absolute betekenis van woorden maar de relatieve betekenis – de betekenis in de context. Hoe verhoudt een gebruikt woord zich tot de niet-gebruikte varianten in relatie tot wat de spreker in het gesprek wil bereiken?

Kanttekening bij het gebruik van het interactionele en cognitivistische paradigma

In dit onderzoek kijk ik naar leerbelemmerende communicatie vanuit zowel de cognitivistische als de interactionele benadering. Wetenschappelijk gezien heerst er spanning tussen deze twee paradigma’s (Aarts & Van Woerkum, 2006; Billig, 2006; Edwards, 2012; Potter, 2003). Ofschoon dit aansluit bij de spanning tussen inhoud

en proces van een gesprek, wordt de interpretatie van het empirisch materiaal er ook lastiger door. Wat is immers leidend in dezen? Ik illustreer dit met een voorbeeld: In fragment 8.4.14 geeft rector B aan dat hij het moeilijk vindt in zijn school te verdedigen dat er zoveel geld naar ICT gaat. Vanuit het cognitivistisch perspectief kan dit gezien worden als dat rector B de situatie percipieert vanuit een voor hem onwenselijke actie (zie 3.3). Interactioneel echter construeert rector B met zijn uitspraak de situatie zodanig dat de bijdrage die zijn school mogelijk moet gaan betalen niet verdedigbaar is. De onderzoeksmethode die ik gebruik in deze dissertatie is in beginsel niet gericht op het cognitivistisch perspectief. Of rector B de situatie percipieert vanuit een voor hem onwenselijke actie stel ik alleen maar vast op basis van mijn interpretatie van de tekst in combinatie met wat ik in paragraaf 3.3 geschreven heb over perceptie. Of deze interpretatie geldig is toets ik niet anders dan op basis van de terugkoppelingsgesprekken waarin rector B aangeeft de ICT-optuiging megalomaan te vinden. Maar ook dit krijgt weer betekenis op basis van mijn interpretatie van wat hij inhoudelijk zegt.

In dit onderzoek gaat het mij niet om vast te stellen of de onderliggende cognities die ik afleid uit de teksten geldig zijn of niet. Ik leid er namelijk niets anders uit af dan dat mensen zich er niet bewust genoeg van zijn en daarom de geldigheid ervan niet kunnen toetsen of onderzoeken. In betreffend fragment herformuleerde rector B zijn uiting razendsnel van “ik vind” naar “het lijkt mij dat”. Deze herformulering laat twee dingen zien:

1. De rector is zich niet van alles in zijn uiting bewust;
2. De herformulering lijkt interactioneel effectiever te zijn in het betoog van de rector. Daarmee wordt immers duidelijk dat de verdediging voor elke rector in deze situatie lastig is.

Het gaat er mij om dat ik als onderzoeker geen cognitivistische geldige uitspraak kan doen over wat de rector denkt of voelt bij zijn uiting, maar de rector zelf en zijn gesprekspartners kunnen dat ook niet, de uiting wordt immers niet getoetst of onderzocht in het gesprek. Dat laatste kwalificeer ik in dit onderzoek als leerbelemmerend in het communiceren.

Daar waar in dit onderzoek uitspraken worden gedaan over individuele cognities fungeren die alleen maar als aanwijzingen om in beeld te krijgen waar het leren wordt belemmerd. Of rector B daadwerkelijk moeite heeft om de extra investering in ICT op zijn school uit te leggen of dat hij dit slechts retorisch gebruikt in het MT-overleg, kan ik niet weten. Daarvoor is mijn onderzoeksmethodiek niet-toereikend. Het enige dat ik kan doen is bestuderen wat een niet-toetsbaar geformuleerde uitspraak als deze voor gevolgen heeft voor het gespreksverloop en eventueel volgende gesprekken.

Kanttekeningen bij de generaliseerbaarheid van dit onderzoek

In dit onderzoek heb ik naar een klein stukje van de werkelijkheid gekeken met als doel uitspraken te doen die in een bredere context geldig zouden kunnen zijn. Ik kan hier op twee manieren naar kijken:

1. *Alle delen vormen samen het geheel.* “The task of science is then to start from such parts and to derive all wholes through abstraction, explaining them as

the results of interactions of the parts” (Bohm, 1980, p. 227). Vanuit dit perspectief kan ik mijzelf de vraag stellen: heb ik de goede delen in beeld waar ik het geheel uit kan afleiden? Dan is de volgende vraag: ik doe onderzoek in drie organisaties, is dat genoeg? Zijn die representatief? Vanuit het perspectief van dit onderzoek vind ik in de manier waarop MT-leden hun gesprekken vormgeven geen noemenswaardige verschillen. Betekent dat dan dat ik mag generaliseren? Volgens de kijk op wetenschap in het citaat van Bohm hierboven is dat onvolledig want wellicht zijn er andere organisaties waarin de gespreksvoering over complexe en beladen onderwerpen anders verloopt.

2. *Elk deel is een uitdrukking van het geheel.* Deze benadering is wezenlijk anders volgens Bohm (1980). “... every part exists in the whole and the whole exists in every part” (Tellefsen Jr, 2012, p. 44). Het gaat dan niet om de uiting zelf, maar om hetgeen waarvan de uiting een uitdrukking is, het onderliggende concept. Elke andere uiting die ook een uitdrukking is van dat onderliggende concept kan helpen om dit concept in beeld te krijgen.

In dit onderzoek wordt duidelijk dat als in het gesprek de onderliggende individuele concepten ten aan zien van het gespreksonderwerp niet worden geadresseerd, het gespreksonderwerp blijft terugkomen. De verschillende argumenten die mensen aanvoeren worden door de ander opgevat als apart te weerleggen argumenten in plaats van uitdrukkingen van een onderliggend groter geheel. Als de directeur in organisatie 1 dus zijn keuze voor een versneld vast contract voor een aantal medewerkers beargumenteert met enerzijds dat ze breed inzetbaar zijn en anderzijds dat de erkenning belangrijk is, dan refereren deze beide aan zijn onderliggend concept. Als gesprekspartners zich bewust worden van dit fenomeen kunnen ze in plaats van elkaars argumenten te weerleggen er voor kiezen om elkaar te bevragen op de individuele onderliggende concepten.

In dit onderzoek beschouw ik het ‘deel’ als een van de uitdrukkingen van een groter ‘geheel’ dat een zekere stabiliteit geniet in de context waarin het zich manifesteert. De manier waarop er in deze drie organisaties met elkaar wordt gesproken is, vanuit dat perspectief, een uitdrukking van de communicatie in het algemeen tussen mensen in organisaties. Met dit onderzoek heb ik daar uitspraken over willen doen. Dat heb ik gedaan door te bestuderen hoe leren, communiceren en relevantie met elkaar samenhangen. Echter, de bevindingen van uit dit onderzoek worden beperkt door de theoretische bril waarmee gekeken is. Elke andere bril levert ook een uitdrukking op van diezelfde algemene communicatie tussen mensen in organisaties. Het naast elkaar leggen van die verschillende uitdrukkingen geeft dan nog meer inzicht hierin. Dit is in lijn met wat Aarts en Van Woerkum (2006) concluderen over het combineren van de verschillende wetenschappelijke perspectieven ten aanzien van framing .

Kanttekening bij het woord als voertuig om te leren

Een van de belangrijkste bevindingen van dit onderzoek is dat de manier waarop we onze uitingen vormgeven tegelijkertijd een bron vormt om te leren. Doordat die uitingen deels op een onbewust niveau zijn vormgegeven, zijn ze er ook een uitdrukking van. We kunnen eruit afleiden welk onderliggende concept dat ons motiveert onze

uitingen op dusdanige wijze vorm te geven, we onbewust hanteren. De toepasbaarheid van deze bevinding heb ik niet getest in dit onderzoek. In de terugkoppelingsgesprekken hebben de MT-leden het contraproductieve effect van hun uitingen wel erkend, maar hierin zijn ze bij de hand genomen door mij als onderzoeker. De snelheid waarmee ze gewend zijn hun uitingen vorm te geven, botst met de noodzaak stil te staan bij de woorden die ze spreken. Ons vermogen tot snelheid en efficiëntie is dus tevens een valkuil als het gaat om leren. Argyris (1995) noemt dit 'skilled incompetence'. Kahneman (2011) schrijft het toe aan het gemak waarmee Systeem 2 zonder controle overneemt wat het door Systeem 1 wordt 'ingefluisterd'.

Kanttekeningen bij het medium in dit onderzoek

In dit onderzoek maak ik gebruik van teksten die MT-leden in vergadering met elkaar uitwisselen. De context waarbinnen en de manier waarop dit gebeurt, hebben invloed op de bevindingen van dit onderzoek. De vraag is of die bevindingen houdbaar zijn buiten de context van dit onderzoek? Om deze vraag te kunnen beantwoorden kan ik niet allerlei andere situaties onderzoeken om te toetsen of dit zo is. Het enige dat ik kan doen is de voorwaarden formuleren waarbinnen de leerbelemmeringen zijn waargenomen en kijken of die in een aantal andere situaties ook gelden. Mijn verwachting is dat als deze in andere situaties ook gelden er geen reden is om aan te nemen dat die leerbelemmeringen daar geen rol zouden spelen. Globaal zijn dit de voorwaarden:

1. Een spreker wil iets overbrengen op de ontvanger.
2. Om dit over te brengen gebruikt hij woorden⁸⁶.
3. De reactie (of het uitblijven ervan) van de ontvanger vertelt de spreker in welke mate zijn woorden effect hebben gehad.
4. Op basis van het door hem ingeschatte effect herstelt de spreker iets of vervolgt het gesprek.

Ik bekijk nu twee bijzondere situaties die afwijken van de context waarbinnen dit onderzoek is gedaan en betoog waarom ik hier dezelfde leerbelemmeringen verwacht:

- berichten via bijvoorbeeld Whatsapp;
- een conversatie via een tolk.

Als ik de vier randvoorwaarden bekijk ten aanzien van bovenstaande bijzondere situaties en deze vergelijk met die van de context van dit onderzoek, dan verschillen die alleen ten aanzien van de manier waarop de 'woorden' worden overgebracht (punt 2).

Als de een de ander een berichtje stuurt via Whatsapp, moet hij ook inschatten wat de ander als relevant zal ervaren. De manier waarop hij zijn woorden vormgeeft sluiten daarbij aan. Als hij daarbij zijn eigen concept niet tegelijkertijd tegen het licht houdt, ontstaat hetzelfde probleem als in de MT-overleggen: hij kan niet leren op het tweede en derde niveau. Ook hier is de reactie van de ander van belang. Alleen al op basis van de blauwe vinkjes bij Whatsapp en het uitblijven van een reactie, vullen

⁸⁶ in dit onderzoek zijn dat 'woorden', maar dat zouden ook non-verbale signalen kunnen zijn.

mensen in hoe het bericht is overgekomen. Aan de hand van deze invulling worden er conclusies getrokken, die eventueel resulteren in een volgende actie.

Bij het gebruik van een tolk in een conversatie komen de woorden van de spreker vertaald aan bij de ontvanger. Omdat de spreker de taal van de ontvanger niet spreekt, weet hij niet op welke manier er door de tolk betekenis wordt gegeven aan zijn woorden en vervolgens door de ander. In dit geval is hij sterk aangewezen op de reactie van de ander (ook weer via de tolk). Ook hier geldt dat als de spreker er niet vanuit gaat dat zijn eigen onderliggende concept onvoldoende getoetst kan worden door hemzelf en de ander, hij niet kan leren op het tweede en derde niveau. Of-schoon het communicatiemiddel ruis kan veroorzaken blijft het onderliggende principe van communiceren, leren en relevantie hetzelfde.

Omdat woorden abstracties zijn van de werkelijkheid, moet er door de ander betekenis aan worden toegekend vanuit een gemeenschappelijke beeld of ordening van de werkelijkheid. Als die er niet is, is het niet waarschijnlijk dat men elkaar voldoende begrijpt. Ik zal geen betekenis kunnen geven aan wat een Chinees tegen mij zegt. Ik kan wel betekenis geven aan de manier waarop hij het zegt. Maar ook dat kan fout gaan zonder gemeenschappelijk cultureel kader. Als ik niet weet dat het voor Chinezen beleefd is om te boeren tijdens het eten, ken ik een totaal verkeerde betekenis toe aan de boer die hij bij mij aan tafel laat. Betekenisgeving veronderstelt een gemeenschappelijk referentiekader of tenminste een gemeenschappelijke ordening. Als een tolk mij helpt betekenis te geven aan de woorden van een Chinees is dat onvoldoende als daar niet ook nog een gemeenschappelijke orde onder ligt.

Met hun woorden managen mensen de betekenisgeving in relatie tot het gemeenschappelijk kader. Hoe meer dat met elkaar overeenkomt hoe minder woorden er nodig zijn. Heritage (2013) noemt dit ‘action formation’. Voor een onderzoek als dit – waarbij de gesproken woorden data zijn – is precies dat evenwicht tussen wat men wel en wat men niet hoeft te zeggen interessant. Dat vertegenwoordigt namelijk de spanning tussen de interactionele concepten (dat wat wel wordt gezegd) en de cognitieve concepten (dat wat niet wordt gezegd), maar door de ander worden ingevuld om te weten wat de spreker wil zeggen.

Kanttekening bij het gebruik van het systeem als entiteit

Om betekenis te geven aan de complexiteit van communiceren en leren gebruik ik regelmatig het perspectief van het systeem. Het gevaar hiervan kan zijn dat het systeem een aparte entiteit lijkt. In het onderzoek valt op dat deelnemers een aantal keer refereren aan het systeem, waar ze zich aan moeten onderwerpen. Soms is dat letterlijk (“*de systeemdruk is groot*”), soms ook indirect (“*het gebrek aan kaders in het leiderschap*”). De systeemwereld zoals Habermas (1987) dat noemt lijkt naast de leefwereld een aparte wereld te zijn waartoe men zich moet verhouden. Vanuit dit perspectief is de kans aanwezig dat systemen worden gereïficeerd. In dit onderzoek zie ik de systeemwereld als door ons geconstrueerd om om te gaan met de complexiteit van de leefwereld. De vraag die ik mij vervolgens stel is: zou het ons conceptueel gezien helpen om de systeemwereld en de leefwereld te zien als één geheel in plaats van als twee afzonderlijke van elkaar verschillende werelden? Dit

zou dan in lijn zijn met een gangbare benadering van het onbewuste en het bewuste in de psychologie, waarin het bewuste wordt beschouwd als iets waar het onbewuste zich af en toe in uitdrukt (Dijksterhuis, 2012).

Het laten wegvallen van dit soort conceptuele scheidingen kan helpen een vollediger beeld te schetsen van de complexiteit van de context. Tegelijkertijd is het ook beperkend. Het beperkt ons in het geven van betekenis aan wat we zien en daarover te communiceren. Het onderscheiden van overeenkomsten en verschillen is binnen de beperktheid van ons bewustzijn immers een manier om de werkelijkheid te ordenen er duiding aan te geven en voorspellingen te kunnen doen. Het gaat er veel meer om dat hetgeen we vastleggen als onderdeel van een systeem, tegelijkertijd onderzoekbaar en toetsbaar te maken. Anders uitgedrukt: dat wat vastligt, ligt tijdelijk vast en is in die periode niet meer dan een 'herhaling van zichzelf'. In dat opzicht is het systeemdenken buitengewoon nuttig, omdat daarin die 'herhaling van zichzelf' tot uitdrukking komt in een zelfbevestigende loop.

Kanttekeningen bij de motivatie van de deelnemers en representativiteit van dit onderzoek

De MT-leden in alle drie de organisaties hebben aangegeven aan het onderzoek mee te werken omdat ze wilden leren hoe ze beter met elkaar zouden kunnen communiceren. De contraproductieve uitkomsten in hun discours en hun casussen zouden bij de lezer de vraag kunnen oproepen: *willen* ze wel echt leren?

In de veranderliteratuur is 'willen', naast 'kunnen' en 'moeten' een essentiële factor in het uiteindelijke verandergedrag. Het gaat hierbij bijvoorbeeld over de concepten: veranderbereidheid en verandervermogen (Metselaar, Cozijnsen, & Delft, 2011). Als we ernaar kijken vanuit 'willen' en 'kunnen' lopen we het risico de oorzaak te framen in termen van niet-toetsbaar geformuleerde motivaties. Immers 'niet-willen' suggereert een op een bewust niveau genomen beslissing, waarbij de actor heeft besloten niet mee te gaan in de verandering.

'Willen' wordt door Metselaar et al. (2011) geconceptualiseerd in onder andere het begrip 'gevolgen voor het werk'. In zijn besluit om te willen veranderen maakt iemand vanuit dit perspectief een afweging op basis van de 'gevolgen voor het werk'. Het probleem van dit perspectief is dat de blinde vlek er niet in is meegenomen, noch in de perceptie van de verandering zelf, noch in de ingeschatte bijbehorende gevolgen. Als we dus de contraproductieve uitkomsten van de gesprekken van de MT-leden toeschrijven aan het feit dat ze niet echt willen, geeft dat ons (en de MT-leden) geen inzicht in het onderliggende concept waarop de afwijzing is gebaseerd. Dit belemmert ons te leren op het tweede en derde niveau.

In dit onderzoek gaat niet over niet-willen of niet-kunnen; het gaat hier over niet-weten of niet-zien: het tweede en derde niveau in het Model van Leren. Daarom heb ik hier meer vanuit een fenomenologisch perspectief dan vanuit een normatief perspectief naar gekeken. Dit laatste is namelijk sterk verbonden met 'willen'. In de onderliggende waarden van Model I kan makkelijk het woord 'willen' worden ingevoegd, bijvoorbeeld: 'ik wil winnen, niet verliezen'. Ofschoon Argyris en Schön (1996) er niet zo naar kijken maar het eerder beschouwen als een gegeven, kost het

mensen moeite om deze grondwaarden vanuit een Model I theory-in-use te veranderen naar die van Model II.

Representativiteit van de geanalyseerde fragmenten

De lezer zou de vraag kunnen stellen: zijn de gepresenteerde fragmenten representatief voor MT-overleggen? Het antwoord hierop is: nee. Als onderzoeker ben ik geïnteresseerd in de leerbelemmeringen die mensen onbewust hanteren in hun discours en die leiden tot contraproductieve uitkomsten. Als de onderwerpen in de MT-overleggen niet beladen of complex zijn, zijn er relatief weinig leerbelemmeringen waar te nemen. Dit betekent niet dat MT-leden in die gevallen heel anders met elkaar praten, maar het verschil in onderliggende concepten is dan klein, of onbelangrijk genoeg om niet een sterk sturende rol te spelen in het gesprek. Omgekeerd geldt dat als het onderwerp beladen of complex is, die onderlinge van elkaar verschillende concepten een belangrijke rol spelen. Daarom zijn juist die beladen of complexe onderwerpen van het MT-overleg voor dit onderzoek zo interessant. Daarnaast selecteer ik als onderzoeker uit die onderdelen van het overleg precies die fragmenten die in samenhang leiden tot contraproductieve uitkomsten, waarbij ik naast de fragmenten ook mijn analyse ervan presenteer. De lezer krijgt daarmee een selectief deel van het geheel voorgelegd en kan daardoor uit de analyse ervan niet afleiden hoe zich dit verhoudt tot het grotere geheel.

Gezien vanuit het paradigma dat alle delen samen het geheel vormen (zie ook kanttekening over generaliseerbaarheid) zijn de in dit onderzoek gepresenteerde fragmenten niet representatief voor de bestudeerde MT-overleggen. Gezien vanuit het paradigma dat elk deel een uitdrukking is van het geheel, zijn de gepresenteerde fragmenten wel representatief voor het mechanisme dat ik in beeld wil brengen. Dit vraagt van de lezer om naar de fragmenten te kijken als uitdrukking van de belemmeringen die men ervaart in de onderlinge communicatie en niet zozeer als een weergave van hoe men in het algemeen in de onderzochte MT's met elkaar het gesprek voert.

Tot slot

Als de gesprekspartners 'leren' expliciet tot een nevensdoel van het gesprek maken, kan het gesprek 'leren' faciliteren en daarmee communiceren verbeteren. Omdat we vele gesprekken voeren, hebben we vele mogelijkheden om onze individuele inhoudelijke concepten ter discussie te stellen.

Deze dissertatie is onderzoeksmethode en spiegel in één en draagt bij aan een vergroting van het bewustzijn over de leerbelemmeringen in onze gesprekken.

Daarmee is het onderzoek ook een interventie. De terugkoppeling op tekstniveau is een directe confrontatie met de leerbelemmeringen die men zelf creëert en waar men tegelijkertijd last van heeft. Het feit dat mensen hun uitingen deels op een onbewust niveau ontwerpen, geeft hen de gelegenheid hiervan te leren zodra ze zich er bewust van worden. Bewustwording is de eerste stap in het leren. Het expliciet reflecteren op de woorden bevordert het proces van bewustwording. Dit demonstreert hoe je *van je woorden kunt leren, altijd weer, in elk gesprek dat je voert.*

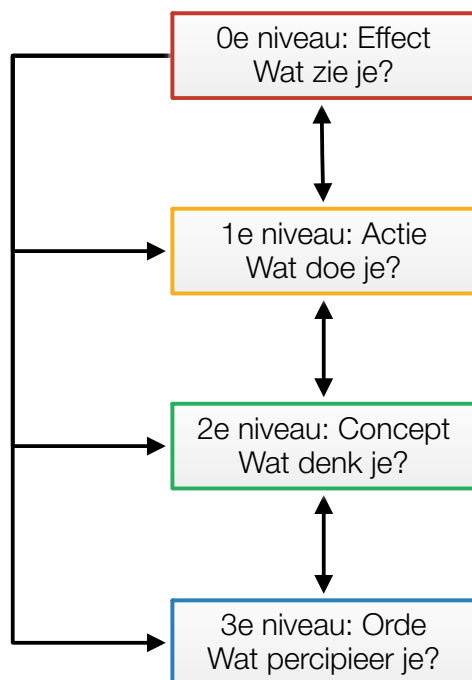
10.6 Aanbevelingen

In deze paragraaf doe ik suggesties voor een leerbevorderende manier van communiceren. Tevens doe ik aanbevelingen voor verder onderzoek.

Aanbevelingen voor leerbevorderend communiceren

In de terugkoppelingsgesprekken heeft een aantal MT-leden zich hardop afgevraagd: hoe kan ik het nu beter doen? Het gevaar van het beantwoorden van deze vraag is dat hij alleen appelleert aan het eerste niveau in figuur 10.2.1, het niveau van actie.

De directeur van organisatie 1 vertelde mij dat hij zich als gevolg van de eerste uitlegsessie anders ging gedragen in het MT-overleg, en dat dit positief uitpakte in een aantal hierop volgende overleggen. Dit werd in die periode bevestigd door andere MT-leden. Op een bepaald moment veranderde dit en viel men terug in oude gewoonten. De directeur had hier single-loop en eenzijdig zijn gedrag aangepast, maar in de gezamenlijke logica achter de contraproductieve gespreksvoering was niets veranderd. Als op een zeker moment de druk toeneemt, valt men weer terug in die oude gewoonte, want die komt voort uit de oude perceptie van de gezamenlijke context? Dit 'terugvalverschijnsel' is er een uit het boekje⁸⁷. Een verandering op het niveau van de actie alleen is niet duurzaam. Er is een integrale kijk nodig en daarvoor gebruik ik opnieuw het systeem van actie en effect (figuur 10.2.1).



Figuur 10.2.1 Systeem van actie en effect

⁸⁷ Argyris (2000) beschrijft er verschillende van in bijvoorbeeld zijn boek over managementadvies.

In de discussie heb ik op basis van het perspectief van Bohm (1980) betoogd dat ik de uiting in een gesprek zie als een uitdrukking is van een groter onderliggend geheel en niet zozeer als een deel van een groter geheel is. Dit onderscheid is wezenlijk in de interpretatie van elkaars beweringen. Stel een spreker doet binnen een bepaald gespreksonderwerp een bewering waar de ontvanger zich niet in kan vinden. Gezien vanuit het perspectief dat alle delen samen het geheel vormen, is de weerlegging van de bewering hetzelfde als de weerlegging van een stukje van het geheel. Hoe meer beweringen er worden weerlegd hoe meer het grotere geheel ook is weerlegd. Gezien vanuit het perspectief dat alle delen uitdrukkingen zijn van een groter geheel, verandert de weerlegging van één bewering niets aan het grotere geheel. Het wordt er alleen minder zichtbaar door. In plaats van de bewering te weerleggen loont het de moeite de bewering te onderzoeken op het onderliggende concept waar deze een uitdrukking van is.

Als we terugkijken naar het tweegesprek in hoofdstuk 1 waar deze dissertatie mee begon, dan kan de uitspraak van de teamleider: “Zeg maar gerust ‘ontevredenheids-enquête’”, terzijde geschoven worden als niet-relevant omdat hij niet past bij het grotere geheel dat de directeur voor ogen heeft. De uitspraak kan ook gezien worden als uitdrukking van een groter geheel, waar ook het lage tevredenheidscijfer van de docenten en de reactie van de directeur uitdrukkingen van zijn. Dat vraagt van de deelnemers om te onderzoeken. Door het opener formuleren van de redeneringen wordt het voor de gesprekspartners gemakkelijker elkaars gezichtspunten te onderzoeken. Maar er is meer dat de gesprekspartners kunnen doen in het verbeteren van een onderzoekende houding. Dit werk ik hieronder uit.

De conclusies in paragraaf 10.2.1 t/m 10.2.3 heb ik geformuleerd volgens de structuur van het systeem van actie en effect (figuur 10.2.1). Om een productiever effect te realiseren zou de lezer op basis van dit onderzoek kunnen concluderen: Als ik anders doe, denk en percipieer, wordt mijn manier van communiceren beter. Ofschoon dit zeker effect zal hebben, ligt daar vanuit het perspectief van dit onderzoek niet de oplossing. De oplossing moet gezocht worden in ons vermogen onszelf te faciliteren in het leren. Het gaat dus niet zozeer om anders te doen, te denken en te kijken - dit appelleert aan de inhoud, in termen van Bohm (2004) - maar om de vraag te stellen: wat bepaalt dat ik doe wat ik doe of denk wat ik denk? Dit laatste appelleert aan het proces. Die vragen adresseren de motivatie om op een bepaalde manier te doen of te denken: het meta-niveau. Het beantwoorden van die vragen is vaak lastig omdat mensen niet altijd weten dat ze bepaalde dingen doen, laat staan waarom ze die doen (dit is onderdeel van iemands tacit knowledge). Neem bijvoorbeeld het gegeven dat mensen razendsnel hun uiting herformuleren. Die herformulering is logisch in de context van het gesprek, maar de spreker heeft niet altijd in de gaten gehad dat hij dat heeft gedaan en waarom. Nog los van het beantwoorden van de waarom-vraag is bewustwording een essentieel punt in het leren. Om te kunnen ‘detecteren’, in termen van Argyris (1980b), is het noodzakelijk dat we instrumenten tot onze beschikking hebben. Dit onderzoek staat in het teken van het ‘detecteren’ en dus van de bewustwording. De bevindingen in dit onderzoek kunnen de gesprekspartners

helpen hun eigen leerbelemmeringen in beeld te krijgen. Ik werk dat hieronder uit en begin met het koppelen van vragen aan de verschillende niveaus van het systeem van actie en effect:

- ✓ 0e niveau, effect: Wat zie ik dat ik weet dat het leren is belemmerd?
- ✓ 1e niveau, actie: Wat doe ik waarvan ik weet dat dit ons het leren belemmert?
- ✓ 2e niveau, concept: Wat denk ik dat ik weet dat dit ons het leren belemmert?
- ✓ 3e niveau, orde: Wat percipieer⁸⁸ ik dat ik het risico loop dat dit ons het leren belemmert?

In de conclusies heb ik het tweede en derde niveau samengenomen en dit zal ik hier opnieuw doen omdat beide niveaus alleen indirect waarneembaar zijn. Bij de behandeling van deze niveaus is de volgende stelling essentieel: Het is in ons gezamenlijk belang dat mijn eventuele misconcepties aan het licht komen, omdat dit het wederzijds leren bevordert.

De belangrijkste motivator voor het verbeteren van de communicatie vanuit dit onderzoek is 'leren'. Dit komt omdat het omgekeerde - een leerbelemmering - een contraproductief effect heeft op de communicatie.

0e niveau, effect

Als ik zie dat

- een onderwerp blijft terugkomen of wordt uitgesteld;
- individuele afwegingen niet open op tafel komen;
- posities worden ingenomen;
- vooronderstellingen over elkaar worden opgebouwd of bevestigd;
- korte termijn succes gerealiseerd wordt ten koste van lange termijn succes;

dan weet ik dat er niet geleerd is in het gesprek.

1e niveau, actie

Als ik

mijn redeneringen gesloten formuleer, waarbij ik gebruik maak van

- niet-toetsbare of -onderzoekbare beweringen;
- retoriek;
- ambigue abstracties;
- niet-onderzoekbare normen;
- het uitblijven van reacties beschouw als instemming;
- mijn vragen zodanig stel dat ze het antwoord opleveren dat ik al in mijn hoofd heb;
- de relevantie van mijn uitingen niet toets bij de ontvanger;

dan weet ik dat ik mijzelf en de ander belemmer te leren in het gesprek.

⁸⁸ Zien (0e niveau) en percipiëren (3e niveau) vertonen overeenkomsten met elkaar. 'Zien' hoort bij de uitkomst van een actie, maar tegelijkertijd is de betekenisgeving van wat we zien (de perceptie) de input van onze cognitieve concepten (2e niveau). Hier ligt het gevaar van zelfbevestiging op de loer.

2e en 3e niveau, concept en orde

Als ik onvoldoende actief ben in het bewust worden van

- de incongruentie tussen wat ik denk dat ik doe en wat ik daadwerkelijk doe;
- het gebruik van niet-getoetste aannames;
- mijn invulling van andermans concepten;
- de dominantie van mijn eigen referentiekader, tacit knowledge over onderwerp en context;
- dat mijn perceptie wordt beïnvloed door wat ik al weet en mogelijk ga doen.

dan weet ik dat ik mijzelf en de ander belemmer te leren.

Dit laatste lijkt een paradox. Want hoe kan ik me bewust worden van hetgeen ik me (nog) niet bewust ben. Niveaus 1 en 2 kunnen hierin een belangrijke rol spelen. De incongruentie tussen wat ik denk dat ik doe en wat ik daadwerkelijk doe bijvoorbeeld, is in beeld te brengen door mijzelf af te vragen op welke manier ik zelf heb bijgedragen aan de niet-beoogde effecten die ik waarneem. Anders gezegd: wat is mijn rol in het resultaat dat ik niet voor ogen had? Ardon (2011) gebruik daar een mooie metafoor voor: waar sta ik zelf op de foto?

De lezer kan zich nu afvragen: stel dat ik weet wanneer er niet geleerd wordt, hoe kan ik er vervolgens voor zorgen dat er wel geleerd wordt? Als ik die vraag beantwoord met: Dan moet je dit en dit doen..., beantwoord ik de vraag weer op het niveau van actie. In lijn met wat Argyris (1982b) zegt over bewustzijn over de onderliggende logica is het eerst van belang om de waarom-vraag te beantwoorden: wat bepaalt dat ik doe wat ik doe, denk wat ik denk en percipieer wat ik percipieer? Bij het antwoord op deze vragen kunnen de andere niveaus helpen, omdat ze systemisch met elkaar verbonden zijn (zie ook de figuur van actie en effect 10.2.1):

- 1) Wat doe ik dat ik dit zie? (welke actie leidt tot welk effect?)
- 2) Wat denk ik dat ik dit doe? (welk concept leidt tot welke actie?)
- 3) Wat percipieer ik dat ik dit denk? (welke orde leidt er tot welk concept?).

Het beantwoorden van deze vragen is niet gemakkelijk. De beantwoording van de eerste vraag lukt de meesten nog wel. Dit wordt zichtbaar op de plekken waar men het discours aanpast in de zin dat men nog steeds dezelfde boodschap heeft, maar het op een andere manier zegt. Voor het beantwoorden van de derde vraag heb je anderen nodig. Door op tafel te leggen wat je ziet en wat je daaruit hebt afgeleid volg je de ladder of inference (Senge et al., 1994). Daarbij kunnen anderen je helpen in de waarneming en in de gevolgtrekkingen. Het gevaar hierbij is dat je binnen een organisatie kijkt vanuit een gezamenlijke cultuur. De kans dat je zaken op eenzelfde manier percipieert is daarbij groter dan als je je waarneming voorlegt aan iemand van buiten je organisatie (verderop in deze paragraaf ga ik dieper in op het beantwoorden van de derde vraag).

Bij het beantwoorden van de tweede vraag is het mogelijk gebruik te maken van je eigen onderbewustzijn. De manier waarop je je uitingen vormgeeft komt voor een deel voort uit je tacit knowledge of onderliggende (onbewuste) beeld van de context waarbinnen de uiting effectief moet zijn. De woorden die je spreekt zijn daarmee een

uitdrukking van dat onderliggende beeld. Woorden zijn tastbaar in de zin dat ze een manifestatie zijn van je onderliggende beeld. Door alternatieven van die woorden te overwegen en te bedenken waarom je die niet gebruikt hebt, kun je een idee krijgen van dat onderliggende beeld. Een andere manier is je voor te stellen dat jouw redenering wordt weerlegd door een van de gesprekspartners. Hoe zou dan jouw weerlegging van die weerlegging eruit zien? Ook die moet een uitdrukking zijn van jouw onderliggende concept. Door het overwegen van 'niet-gebruikte alternatieven' en 'synoniemen' kan het beeld van het onderliggende concept dus helderder worden. We kunnen deze methode zien als een vorm van ordenen: aandacht geven aan overeenkomstige verschillen en verschillende overeenkomsten.

Beter communiceren gaat dus niet zozeer over iets anders doen in het gesprek, maar jezelf en de ander te faciliteren om in het gesprek te kunnen leren. Het stellen van open vragen om het concept van de ander te onderzoeken en daarvan te leren, lijkt effectief, maar op het moment dat er een zekere spanning zit in het gesprek, wordt een open vraag gemakkelijk uitgelegd als een oordeel (zie fragment 8.4.3 met daarin de open vraag over naïviteit). Essentieel in het leren is juist het in beeld krijgen van het eigen concept en dat openlijk ter discussie stellen. Je kunt de ander uitnodigen je hierbij te helpen. Daarnaast heb je ook middelen tot je beschikking om zonder de ander aan de slag te gaan. Het advies is dan: zet middelen in om te detecteren of je fouten maakt. Daarbij is het van belang gebruik te maken van hetgeen in het gesprek zo direct mogelijk observeerbaar is, namelijk de actie en bijbehorend effect. De vragen 1 en 2 uit bovenstaande alinea helpen hierbij: 1) Wat doe ik dat ik dit zie? 2) Wat denk ik dat ik dit doe? Hierdoor krijgen je een groot deel van het systeem van actie en effect in beeld.

In dit onderzoek bestudeer ik de 'actie' – de uiting. Dit kan de spreker zelf ook doen. Door met de kennis van dit onderzoek te kijken naar de woorden die hij spreekt of wil gaan spreken, is de spreker in staat te analyseren wat hij doet en zich af te vragen waarom hij het doet. In 2.2 heb ik betoogd dat een ontvanger 'leert' van de uiting van de spreker, ook al is dat 'leren' soms niet veel meer dan het ontvangen van informatie⁸⁹. Een spreker zet daarvoor woorden in die het leren vergemakkelijken. In het gesprek construeert hij concepten. Woorden die daarin een bepalende rol spelen zijn woorden die appelleren aan overeenkomsten en verschillen, zoals normaliteiten, abnormaliteiten, categorieën, uitzonderingen, etc. Om hierin effectief te zijn, moet de spreker interactionele problemen oplossen. Het is bijvoorbeeld belangrijk dat hij vermijdt ervan verdacht te worden het eigen belang voorop te stellen⁹⁰. De discursieve middelen die de spreker hiervoor inzet worden zichtbaar in de uitingen (zie bijlage 3 voor een uitgebreide lijst). De eigen uitingen zijn daardoor de middelen voor de spreker om te reflecteren, zowel in relatie tot het *effect* dat ze sorteren als in relatie tot een onderliggende *concept* op basis waarvan ze effectief worden geacht. Het

⁸⁹ In de Engelse taal is dit duidelijker: when I heard the Big Ben, I learned it was two o'clock.

⁹⁰ Als men eenmaal expliciet zijn positie naar voren heeft gebracht, is er geen noodzaak meer om verdenking van het eigen belang te vermijden. Dat ligt immers op tafel.

gegeven dat we onze uitingen deels vormgeven op een onbewust niveau geeft de spreker de mogelijkheid om 'buiten zichzelf' naar zichzelf te kijken. Woorden zijn data waaruit je kunt leren over jezelf. "...if you can unfreeze and restructure language you can unfreeze and restructure thought" (Bate, 2004, p. 37).

Voorbeeld:

In paragraaf 9.4.2 zegt een teamleider⁹¹: "Ik vraag jullie of de HAVO docenten kunnen beginnen met project X, zij zijn daar gewoon aan toe." De scriptformulering 'gewoon' refereert hier aan een normaliteit, die de niet te toetsen bewering dat 'ze er aan toe zijn' ondersteunt, waarbij 'zij zijn er gewoon aan toe' zich oriënteert naar een onderliggende norm over dat mensen niet moet worden afgeremd als ze ergens aan toe zijn. In de terugkoppeling gaf deze teamleider aan dat hij vond dat de anderen te langzaam gingen voor de moeilijke situatie waarin de school zich nu bevindt. Dit onderliggend beeld is coherent met zijn uiting, anders gezegd, zijn uiting is een uitdrukking van dat onderliggende beeld. In plaats van dat iemand (hijzelf inclusief) dit onderliggende beeld adresseert om na te kunnen gaan of dit geldig genoeg is, wordt er alleen gereageerd op de inhoud van zijn uiting, waardoor hij uiteindelijk 'bakzeil heeft moeten halen'. Het onderliggende beeld bleef echter voortbestaan, heeft de onderzoeker driekwart jaar later kunnen vaststellen.

De dialoog

Om de derde vraag (Wat zie ik dat ik dit denk?) te beantwoorden kijk ik nog naar een ander perspectief. Deze vraag appelleert aan het bestaansrecht van onze vooronderstellingen, onze concepten.

Ofschoon zowel Argyris en Schön (1974, 1996) als Bohm (1992) de vooronderstellingen van mensen zien als problematisch in het oplossen van vraagstukken, benaderen ze het in beeld krijgen van deze vooronderstellingen anders. Argyris en Schöns manier van verbeteren van het gesprek ligt op het cognitieve niveau: zorgen dat je het gesprek productiever vormgeeft. Dit kan door je uitingen toetsbaar en onderzoekbaar te maken. Daarnaast is het belangrijk dat je benoemt wat je waarneemt en wat je daaruit stapsgewijs hebt afgeleid (de ladder of inference).

Bohm geeft geen advies op het cognitieve vlak. Bohms (1996) advies ligt op het vlak van de dialoog, waarbij de gesprekspartners worden uitgedaagd om samen te denken ('The art of thinking together' (Isaacs, 1999)). Bohm kiest hiervoor omdat het voor hem essentieel is de gezamenlijke en individuele vooronderstellingen en aannames ter discussie te stellen, zonder die gelijk te vatten in een redenatie. De redenatie werkt in zijn ogen beperkend ten aanzien van de erin voorkomende abstracties. Belangrijk hierbij is dat er geen specifiek doel is. Een specifiek doel

⁹¹ Ten behoeve van de leesbaarheid is dit geen letterlijk citaat, maar een samenstelling van een paar uitspraken van de teamleider in betreffende discussie.

impliceert namelijk opnieuw een vooronderstelling “Once you fix a purpose, there's always an assumption behind it that's rigidly held” (Bohm & Kelly, 1990, p. 463). Daar waar Argyris en Schön voornamelijk op het bewuste cognitieve niveau blijven in het komen tot double-loop oplossingen, doet Bohm (1996) een appel op de gesprekspartners om in het gesprek te laten ontstaan wat zich aandient op wat door verschillende auteurs Learning III of het triple-loop niveau wordt genoemd (Isaacs, 1993; Cayer, 1997). Bohm (1990) heeft het ook wel collectieve en individuele meditatie genoemd.

In dit onderzoek heb ik de nadruk gelegd op het bestuderen van de eigen woorden omdat ik dit beschouw als een doorkijkje naar een deel van ons onderbewuste. Dit is het deel waar we ons niet van bewust zijn maar ons wel van bewust zouden kunnen worden. Dat deel drukt zich namelijk al wel uit in de woorden die we spreken, alleen zijn we ons nog niet genoeg bewust waar die woorden een uitdrukking van zijn. Het verschil met het concept van de dialoog van Bohm (1996) is dat bij hem het onderliggende geheel zich nog niet ergens in heeft uitgedrukt, ook niet in woorden. Door met elkaar de dialoog te voeren, kan dit onderliggende geheel zich ontvouwen in iets dat manifesteerbaar is. Dit kunnen bijvoorbeeld woorden of beelden zijn. Een aantal richtlijnen bij de dialoog zijn volgens Isaacs (1993)

- “Suspend assumptions and certainties;
- Observe the observer;
- Listen to your listening;
- Slow down the inquiry;
- Be aware of thought;
- Befriend polarization” (p.33).

Ofschoon deze richtlijnen niet mis te verstaan zijn, vragen ze een bepaald bewustzijnsniveau van de gesprekspartners. Want hoe moet je je aannames opschorten als je je onvoldoende bewust bent van die aannames. Met dit onderzoek heb ik handvatten willen geven om dat bewustzijnsniveau te vergroten, namelijk door te reflecteren op de eigen woorden.

Aanbevelingen voor verder onderzoek

Op een aantal punten is dit onderzoek beperkt. Hier zitten mogelijkheden voor verbetering of uitbreiding:

1. In dit onderzoek maak ik een verbinding tussen leren en communiceren vanuit het gegeven dat in de Theory of Action Perspective en de discoursanalyse volgens de discursieve psychologie ‘de actie’ centraal staat. Omdat in de literatuur de verbinding tussen deze twee theoretische concepten niet expliciet is beschreven, is het belangrijk dat hier meer onderzoek naar gedaan wordt. Meer inzicht in de relatie tussen iemands impliciete concept op leren en de manier waarop hij/zij uitingen vormgeeft, is wenselijk. Daarnaast is het belangrijk meer zicht te krijgen op de spanning tussen het normatieve en het fenomenologische perspectief. Om de communicatie te verbeteren vraagt dat namelijk vanuit die verschillende perspectieven een andere aanpak. Vanuit

het normatieve perspectief helpt educatie. Vanuit het fenomenologische perspectief helpt bewustwording over onze beperkingen.

2. In deze dissertatie maak ik gebruik van twee van elkaar verschillende wetenschappelijke paradigma's, namelijk de cognitivistische en de interactionele benadering. Beide benaderingen onderzoeken een ander aspect van hoe mensen met elkaar praten. Het is interessant om te onderzoeken in hoeverre deze twee paradigma's elkaar kunnen aanvullen in het bestuderen van de manier waarop mensen onder druk hun gesprekken vormgeven. Hierover is op dit moment nog niet veel bekend.
3. Het onderzoek is niet longitudinaal. Het is lastig om uitspraken te doen over de invloed van vooronderstellingen over een langere periode. Dat doe ik in dit onderzoek voornamelijk vanuit de perceptie van het individu in de terugkoppeling. Bij longitudinaal onderzoek kunnen die vooronderstellingen ook worden afgeleid uit de verschillende gesprekken door het gedrag te observeren. Dit versterkt de validiteit van de afgeleide vooronderstelling evenals de bevindingen over de invloed ervan op gesprekken.
4. De invloed van non-verbale communicatie lag buiten de scope van dit onderzoek. Toch is het interessant om te onderzoeken wat de performatieve invloed hiervan is op het gesprek. We kunnen hier dan op eenzelfde manier naar kijken als naar de woorden die men kiest, en onszelf de vraag stellen: welke non-verbale middelen zetten mensen bewust of onbewust in om te krijgen wat ze willen, en hoe wordt daar door de ander op gereageerd? De reactie van de ander kan worden beschouwd als het effect dat het non-verbale middel sorteert. Als de ander als gevolg van dit non-verbale middel niet leert en het gesprek daardoor een contraproductieve uitkomst heeft, is het belangrijk daar bewustzijn over te krijgen. Pas als dat in beeld is, kan het veranderen met als doel een productievere manier van communiceren. Dit is in lijn met Jones en LeBaron (2002) die pleiten voor het belang om onderzoek naar verbale en non-verbale communicatie te integreren.
5. Daarnaast is ook interessant de invloed van andere performatieve of passieve factoren mee te nemen in vervolgonderzoek. De invloed van macht en affectie, bijvoorbeeld, zijn in dit onderzoek niet meegenomen anders dan wat er in de vooronderstellingen van de individuele gesprekspartners zit opgesloten. Sommige MT-leden refereren er wel aan: "*als er spanning op komt, duikt U in de macht*" (paragraaf 8.4.1). In alle drie de organisaties zijn er aanwijzingen dat de leider invloed heeft op de dynamiek in de groep. Dit wekt de suggestie dat als de leider het goede voorbeeld geeft, de rest dan mee kan gaan. Het gevaar hiervan is de paradox die kan ontstaan. Op het moment dat de medewerkers de regie over een productief gesprek uitbesteden aan de leider maken zij zich afhankelijk van die leider. Dit lijkt opnieuw een Model I

oplossing. Toch is het interessant om het concept macht als beperkende governing condition te onderzoeken bij het voeren van een productief gesprek. Het wegnemen van een vooronderstelling over macht kan wellicht een bijdrage leveren aan het leren van leidinggevende en medewerkers samen.

6. Dit onderzoek was gericht op detectie en niet op interventie. Ofschoon het onderzoek wel een interveniërend karakter heeft (het heeft invloed gehad op het gedrag van MT-leden), is het niet zodanig ingericht dat de effecten van deze interventies grondig getest konden worden. Door vervolgonderzoek te richten op interventie is het ook mogelijk de validiteit van de in dit onderzoek gemaakte conclusies te versterken. Immers een robuuste test is volgens Argyris (1993b) dat het theoretisch kader moet kunnen voorspellen wat het effect is van een interventie. Ook hierbij is het noodzakelijk dat het onderzoek longitudinaal is. Dit komt omdat het aanpassen van iemands theory-in-use tijd kost en oefening vergt. Dat is wel gebleken uit dit onderzoek, waarbij de MT-leden niet in staat waren op basis van de hen aangeboden en door hen gevalideerde kennis hun theory-in-use te wijzigen.
7. Dit onderzoek heeft zich gericht op drie organisaties verbonden met het onderwijs. De externe validiteit is daarmee beperkt op twee punten. 1. het zijn maar drie organisaties. 2. in andersoortige organisaties spreekt men wellicht anders met elkaar. Op basis van het onderzoek van Argyris (2010) verwacht ik dat onderzoek in meer en andersoortige organisaties soortgelijke gespreksdynamieken gaat opleveren, maar dat kan ik niet met zekerheid zeggen. Argyris heeft zijn onderzoek niet gedaan met behulp van de discoursanalyse, zoals in dit onderzoek. Wellicht dat er in andere organisaties een andersoortig discours naar voren komt.
8. De gesprekken over beladen of complexe onderwerpen die ik in dit onderzoek heb geanalyseerd kenden een contraproductieve afloop. Die analyses hebben in kaart gebracht hoe men in dat soort gesprekken elkaar het leren belemmert. Argyris (1982a) geeft aan dat managers zich vaak niet bewust zijn van hun manier van praten, omdat ze er enerzijds goed in zijn en anderzijds niet snel feedback hierover krijgen van hun medewerkers. Toch zou het interessant zijn om teams te onderzoeken waarin de gesprekken, ook onder druk, wel productief of in ieder geval productiever zijn dan in dit onderzoek. Met zo'n onderzoek kan getest worden of dat wat ik hier aanmerk als leerbelemmerend in die situatie niet voorkomt. Zo'n onderzoek zou zich eerst kunnen richten op teams waarin geen formele hiërarchie is. Professionele leer gemeenschappen zouden hiervan een mooi vertrekpunt kunnen zijn, juist omdat hierin een aantal voorwaarden zit die de productiviteit van de gesprekken zouden kunnen bevorderen, zoals gezamenlijk belang, collectieve leerprocessen, reflectieve dialoog, gedeeld leiderschap (Verbiest & Vandenberghe, 2002). Het voordeel van bestudering van gesprekken waar het goed gaat, is dat de

manier waarop daar wordt gesproken ook uitdrukkingen zijn van een onderliggend groter geheel. Dat grotere geheel kan dan worden bestudeerd, ook als de gesprekspartners zich daar niet van bewust zijn. Hieruit zouden succesfactoren afgeleid kunnen worden, congruent met het Model van Leren, waarin de teamleden zichzelf en de ander faciliteren te leren door de inzet van een 'leerbevoorgerende' gespreksvoering.

10.7 Slotwoord

In deze dissertatie heb ik een aantal gesprekken over beladen of complexe onderwerpen bestudeerd in verschillende managementteams. Die gesprekken werden relatief rustig gevoerd. Ofschoon ik meen dat er bij een aantal deelnemers een zekere mate van ingehouden irritatie was waar te nemen, was er voor hen onvoldoende reden om ter plekke of desnoods achteraf een interventie te doen. Toch hebben alle deelnemers in de terugkoppeling te kennen gegeven de gesprekken te hebben ervaren als contraproductief. Hieruit concludeer ik dat MT-leden de manier waarop zij met elkaar praten enerzijds onwenselijk vinden en anderzijds niet onwenselijk genoeg om in te grijpen. Dit veronderstelt het bestaan van een systeem waarbinnen beide contrasterende aspecten bestaansrecht hebben. Twee elkaar concurrerende elementen van het voeren van een gesprek spelen hierin een rol:

1. de geldigheid van wat de spreker inhoudelijk te vertellen heeft (dit refereert aan de cognitieve concepten van de spreker);
2. de acceptatie hiervan door de ontvanger (dit refereert aan de interactionele concepten van de ontvanger).

Het tweede zou de spreker kunnen helpen bij het eerste, maar in de communicatie van de MT's is dat precies wat er niet gebeurt. En dat is ook niet zo gek. Aan de ene kant aan je gesprekspartner rechtvaardigen dat wat jij zegt relevant is en tegelijkertijd dat inhoudelijk ter discussie stellen lijkt paradoxaal en niet effectief. Bovendien wordt het ervaren als onveilig, zeker als de spanning is opgelopen (rector B: *"Ik durf me nog net politiek te uiten"*). Toch is dat precies wat er nodig is om duurzaam met elkaar in gesprek te blijven⁹².

Een van de interactionele problemen waar men in de managementteams mee te maken heeft is het verantwoorden van wat je zegt. Kennelijk heeft de ontvanger dit nodig in het beoordelen van de relevantie van wat de spreker zegt. Immers, als de spreker het weglaat zou zijn uiting minder effectief zijn. Hierdoor ontstaat een contraproductief systemisch effect waarin de spreker zich voortdurend moet verantwoorden en de ontvanger alleen de uitingen van de spreker accepteert die voldoende verantwoord zijn. Samen houden zij dit systeem in stand. Een deel van de energie gaat hierdoor naar het afleggen van verantwoording in plaats van naar het onderzoeken van de inhoud. Het afleggen van verantwoording wordt op deze manier een doel op zich in plaats van een middel om openlijk te kunnen reflecteren (Voss, Bauknecht, & Kemp, 2006).

⁹² Chris Argyris kan het zo mooi verwoorden. Als iemand hem met retorische middelen probeert te overtuigen, is zijn antwoord: "You know what you are asking me to do? You're asking me to believe your claim. And the only way I could do that is, think the way you do. Well maybe I should, but don't coerce me the way you do... Help me to see the limits of where I am..." (<https://www.youtube.com/watch?v=le0yzpU5zHM>).

Vanuit dit gegeven zijn managementteams onderdeel van systemen waarvan ze enerzijds last hebben, en anderzijds zelf in stand houden. Omdat zij vanuit het huidige referentiekader zich onvoldoende bewust zijn hoe ze dit zelf in stand houden, is het essentieel dat zij investeren in een productieve gespreksvoering om twee belangrijke redenen:

Economische reden. Als een gesprek resulteert in het opbouwen of bevestigen van vooronderstellingen over elkaar en het onderwerp, zit dat de productiviteit van een volgende gesprek in de weg. Contraproductieve gesprekken kosten tijd en geld. Daarnaast zijn de effecten ervan veel groter dan het gesprek zelf en heeft de productiviteit van de hele organisatie eronder te leiden. Economisch gezien is dit bijzonder ineffectief.

Reden van productiviteit en creativiteit. Daar waar mensen te maken hebben met complexe of beladen onderwerpen is het essentieel de individuele referentiekaders tegen het licht te houden. Een gespreksvoering die dat faciliteert draagt bij aan productieve en creatieve oplossingen. Juist de confrontatie met elkaar en met elkaars denkbeelden is hierin essentieel, omdat dit bijdraagt aan een vergroting van ons bewustzijn over het onderwerp, elkaar en het gesprek erover. In plaats van de confrontatie met de anderen te zien als een noodzakelijk middel om rekenschap te geven, kan het ook gezien worden als een kans om te leren en te creëren.

Mijn grootste zorg is dat leerbelemmerende communicatie een sluimerend probleem is en pas een echt een probleem wordt als het escaleert; of anders gezegd: als het niet-meer-te-negeren-zichtbaar wordt. In een organisatie is zo'n escalatie zelf ook problematisch omdat er vooronderstellingen in besloten liggen, die lange tijd niet zijn geadresseerd, maar wel bevestigd. Het adresseren van de escalatie is dan veel groter dan het incident dat ertoe heeft geleid. De kans is groot dat Pandora's box open gaat en de ellende niet te overzien is, zeker gezien het feit men de tools niet heeft om daar vervolgens het gesprek op een constructieve manier over te voeren. Wat men in het algemeen doet is voorkomen dat het zover komt. En in dat voorkomen zit ook precies het gevaar, namelijk dat dat het systeem in stand houdt.

Met dit onderzoek heb ik inzicht en handvatten willen bieden voor het doorbreken van dit systemisch probleem. In de presentatie van de fragmenten in de terugkoppelingsgesprekken heb ik de spanning kunstmatig vergroot door ze zodanig achter elkaar te zetten dat de effecten van de contraproductieve gespreksvoering veel zichtbaarder werden. Je zou dit kunnen zien als een vorm van gecontroleerde escalatie. In de overleggen zelf werd men zich er zich onvoldoende van bewust omdat het onvoldoende prangend voelbaar werd. Men kon de kleine oncomfortabele signalen of de contraproductieve aspecten van het gesprek relatief makkelijk negeren, juist omdat er niets escaleerde.

MT-leden zouden er bij gebaat zijn hun bewustzijn over de aanwezige contraproductieve elementen fijner af te stellen. Dit onderzoek reikt daar middelen voor aan. In eerste instantie in het vergroten van het bewustzijn over het effect van de gespreksvoering door het presenteren van achter elkaar gezette fragmenten, iets dat in een normaal gesprek niet kan. Vervolgens het vergroten van het bewustzijn van de

manier waarop men met zijn uitingen in de directe interactie daar zelf aan heeft bijgedragen.

De woorden die men spreekt fungeren dan als:

1. aanwijzingen dat de gespreksvoering onder druk staat;
2. middelen om de eigen concepten te onderzoeken.

In de vertaling van dit wetenschappelijk onderzoek naar de praktijk zit de grootste uitdaging niet in de het toepassen van bovengenoemde punten. De grootste uitdaging zit in het bewust worden dat het toepassen van die punten relevant is. Met dit onderzoek heb ik hieraan willen bijdragen.

Door naar zijn eigen gespreksvoering te kijken kan de lezer zelf oordelen of dit gelukt is en elk toekomstend gesprek gebruiken om dit oordeel te toetsen.

Samenvatting

Binnen de context van een organisatie voeren we dagelijks talloze gesprekken met elkaar. Als deze gesprekken een beladen of complex karakter hebben, blijken we regelmatig onbedoeld een contraproductieve invloed uit te oefenen op uitkomst ervan. In hun communicatie houden gesprekspartners niet alleen rekening met *wat* zij inhoudelijk willen zeggen, maar ook *hoe* zij het moeten zeggen om de ontvanger te bereiken. Over *wat* ze zeggen en het *hoe* ze het zeggen hebben zij – vaak onbewust – vooronderstellingen of concepten die een sturende invloed uitoefenen op het gesprek. Als gesprekspartners het gesprek niet tegelijkertijd inzetten om deze concepten in beeld te krijgen en de geldigheid ervan openlijk te toetsen of te onderzoeken, belemmeren ze elkaar in de mogelijkheid deze constructief te veranderen. Dat laatste wordt in dit onderzoek leren genoemd.

De probleemstelling van dit onderzoek is daarmee: op welke manier belemmeren we in een gesprek onszelf en de ander te leren als gevolg van de manier waarop we het gesprek voeren?

Theoretisch perspectief

In dit onderzoek worden twee theoretische perspectieven gebruikt om naar gesprekken te kijken:

1. Theory of action perspective van Argyris en Schön (1974, 1996);
2. Discoursanalyse op basis van de discursieve psychologie (o.a. Potter, Edwards, & Wetherell, 1993).

Ofschoon beide perspectieven voortkomen uit verschillende wetenschappelijke stromingen, beschouwen zij allebei de uiting als een actie om in een gesprek iets voor elkaar te krijgen. Argyris en Schön gaan uit van het cognitivistische paradigma, waarin mensen vanuit bepaalde individuele onderliggende concepten over het onderwerp, de ander of de situatie uitingen ontwerpen die zij effectief achten om hun intentie mee te verwezenlijken. De discursieve psychologie daarentegen hanteert het interactionele paradigma waarin mensen met hun uitingen in het gesprek concepten construeren om gedaan te krijgen wat ze willen. Deze cognitivistische en interactionele aspecten komen samen in het Model van Leren, dat in dit onderzoek is ontwikkeld op basis van de perspectieven van Argyris en Schön (1974, 1996), Bateson (1972) en Bohm (2004). Duidelijk wordt dat een spreker met het construeren van interactionele concepten onbedoeld het zicht op zijn cognitieve concepten ontnemt en daarmee zichzelf en de ander belemmert om in het gesprek te kunnen leren. Het Model van leren bestaat uit drie niveaus (single-loop, double-loop en triple-loop). Als een uiting in een gesprek niet effectief is, kan de spreker erop reflecteren en de uiting aanpassen. Dit wordt single-loop leren genoemd. Als mensen hun vooronderstelling of concept van waaruit zij de uiting effectief achten, aanpassen, inclusief de uiting zelf, wordt dat double-loop leren genoemd. In dit onderzoek is op basis van de perspectieven van Bateson (1972) en Bohm (2004) een derde niveau van leren

relevant (triple-loop leren). Een aanpassing op dat niveau verandert ook de ordening van waaruit de gehanteerde vooronderstellingen geldig lijken. Als er in een gesprek niets verandert op de drie niveaus wordt dat gezien als niet-leren.

Als mensen hun gesprek over beladen of complexe onderwerpen zodanig vormgeven dat dit het leren op het double-loop of triple-loop niveau belemmert, is de uitkomst vaak contraproductief. Bestaande, individueel van elkaar verschillende vooronderstellingen of concepten blijven dan een sturende rol spelen in het gesprek zonder dat de gesprekspartners zich daar voldoende van bewust zijn. In dit soort gesprekken passen mensen vaak alleen nog maar single-loop acties toe, door bijvoorbeeld in hun uitingen alleen de retoriek aan te passen of door hetzelfde nog een keer te zeggen.

Argyris en Schön (1974, 1996) schrijven dit toe aan een normatief 'masterontwerp' dat het gros van de mensen hanteert bij het realiseren van de door hen gewenste uitkomsten op het moment dat er sprake is van een zekere dreiging of schaamte. Dit masterontwerp - dat zij Model I noemen - is gebaseerd op eenzijdige beheersing en conflictvermijding. Hun aanname is dat wij dit model vroeg in onze jeugd krijgen aangeleerd en ons daar nauwelijks van bewust zijn (Argyris & Schön, 1996). Dit geeft de suggestie dat als we het anders aangeleerd zouden hebben, we ons anders zouden gedragen. In dit onderzoek wordt afgeweken van dit gezichtspunt en een meer fenomenologisch standpunt ingenomen. De manier waarop we betekenis geven aan onze omgeving wordt gehinderd door wat er al over is opgeslagen in ons geheugen. De vooronderstellingen die we hebben opgebouwd over de situatie en over elkaar hebben daardoor de neiging zelfbevestigend te zijn. Vanuit dat perspectief is het niet zozeer dat we de situatie eenzijdig willen beheersen, maar dat we ons onvoldoende bewust zijn van de zelf-referentiële logica waarmee we haar interpreteren. De geldigheid van wat we waarnemen wordt bijvoorbeeld beïnvloed door het gemak waarmee er informatie over wordt opgehaald uit ons geheugen.

Los van de fenomenologische aspecten is er een andere belangrijke factor die ons het zicht op onze onderliggende concepten ontnemt en dat is de manier waarop we in een gesprek trachten effectief te zijn. De discursieve psychologie laat zien dat mensen om in het gesprek gedaan te krijgen wat ze willen interactionele problemen moeten oplossen. Ze moeten bijvoorbeeld voorkomen ervan beschuldigd te worden onvoldoende het gemeenschappelijk belang te dienen en ze moeten zorgen dat wat ze zeggen als relevant wordt ervaren. Om dit effectief te kunnen doen, bedient een spreker zich van strategieën die in de discursieve psychologie discursieve middelen worden genoemd. Met de inzet van deze middelen vermijdt hij zijn uitingen toetsbaar of onderzoekbaar te formuleren. Het lijkt immers paradoxaal om enerzijds je uiting relevant te doen overkomen en anderzijds de geldigheid ervan ter discussie te stellen. Het effect hiervan is dat als de ontvanger twijfelt aan de geldigheid of relevantie van de uiting hem dit belemmert in het accepteren ervan. Als hij dit op eenzelfde manier duidelijk maakt als dat de spreker heeft gedaan is de kans groot dat de uitkomst van het gesprek contraproductief is.

Hiermee komen we tot de kern van het theoretisch uitgangspunt van dit onderzoek. Als bij beladen of complexe onderwerpen mensen hun uitingen zodanig vormgeven dat ze enerzijds interactioneel effectief zijn, maar anderzijds zichzelf het zicht ontnemen op hoe ze aankijken tegen het onderwerp, de ander en het gesprek, is het onwaarschijnlijk dat de gesprekspartners kunnen leren op het double- of triple-loop niveau. Omdat het gesprek dan niet bijdraagt aan nieuwe inzichten, maar wel aan bevestiging van wat men al dacht, is de uitkomst van het gesprek niet alleen contra-productief, maar werkt die uitkomst door in volgende gesprekken waarin dezelfde vooronderstellingen opnieuw een sturende rol kunnen spelen. Dit is een systemisch effect. Het gevaar van polarisatie ligt op de loer. Doordat men zich hiervan nauwelijks bewust is, is men niet goed in staat te zien hoe men hier zelf aan heeft bijgedragen.

In dit onderzoek wordt in kaart gebracht hoe mensen dat doen met als doel het bewustzijn hierover te vergroten. Dit wordt gedaan door op detailniveau te onderzoeken hoe leden van managementteams in hun overleggen elkaar het leren belemmeren, wat daarvan het effect is op het gesprek en wat het zo lastig maakt dit te veranderen.

Empirisch deel

Het empirisch onderzoek bestond uit een vergelijkende casestudie in drie organisaties. In elke organisatie werd een discoursanalyse gedaan van een aantal overleggen. Dit moest duidelijk maken hoe mensen met de manier waarop ze het gesprek voeren elkaar het leren belemmeren en welke uitkomst dat had op het gesprek en eventueel volgende gesprekken. Daarnaast werd gekeken op welke manier dit systeem in stand wordt gehouden.

De discoursanalyse is een interpretatieve analysemethode. Deze wijkt af van de traditioneel cognitivistisch linguïstische methodes waarin naar uitingen wordt gekeken als uitdrukkingen van onderliggende cognities. In de discoursanalyse wordt gekeken naar wat een spreker met zijn uitingen wil bereiken en of dat gelukt is. Hierin steunt de discoursanalyse sterk op de conversatieanalyse waarin gebruikt wordt gemaakt van de zogenaamde 'next turn proof' methode. De verschillende beurten van de gesprekspartners spelen hierin een essentiële rol. Hiermee kijkt de analist naar wat er in de interactie gebeurt als validering van zijn interpretaties. Wat de analist hierbij helpt is zich af te vragen welke varianten de spreker niet gebruikt en waarom niet, evenals welke mogelijke varianten van de overige gesprekspartners de spreker met zijn uitingen probeert te ondermijnen.

Omdat het in kwalitatieve casestudies belangrijk is extra aandacht te besteden aan de validatie is er in dit onderzoek gebruik gemaakt van methodentriangulatie en bronnentriangulatie door in drie verschillende organisaties op drie verschillende manieren data te verzamelen. Naast de discoursanalyse zijn er in alle organisaties twee casusmethodes van Argyris (1982, 2010) ingezet om deelnemers bewust te maken van hun contraproductieve gespreksvoering en zijn er terugkoppelingsgesprekken gehouden ter validering van de analyses van de onderzoeker.

Conclusies

In gesprekken over beladen of complexe onderwerpen is het voor sprekers belangrijk om dat wat ze willen zeggen zodanig vorm te geven dat het voor de ontvanger *begrijpelijk* en *acceptabel* is. Als de middelen die ze daarvoor inzetten hun vooronderstellingen buiten beeld houden, belemmert het gesprek hen wederzijds te leren. In dit onderzoek wordt duidelijk hoe sprekers dat doen, wat hiervan de effecten zijn en hoe dit systeem in stand gehouden wordt. De bevindingen hierover worden samengevat op de volgende manier:

Als mensen het volgende doen.... (actie) vanuit het gegeven dat ze zich onvoldoende bewust zijn van.... (concept, orde) leidt dat tot de volgende uitkomsten (effect).

Als mensen het volgende doen...

- redeneringen gesloten formuleren en daarbij gebruik maken van
 - niet-toetsbare of -onderzoekbare beweringen;
 - retoriek;
 - ambigue abstracties;
 - niet-onderzoekbare normen;
- het uitblijven van reacties beschouwen als instemming;
- zodanig vragen stellen dat deze het antwoord opleveren dat men al in het hoofd heeft;
- de relevantie van uitingen niet toetsen bij de ontvanger;

...vanuit het gegeven dat ze zich onvoldoende bewust zijn van...

- de incongruentie tussen wat men denkt dat men doet en wat men daadwerkelijk doet;
- het gebruik van niet-getoetste aannames;
- de eigen invulling van andermans concepten;
- de dominantie van het eigen referentiekader, tacit knowledge over onderwerp en context;
- dat hun perceptie wordt beïnvloed door wat men al weet en mogelijk gaat doen.

...leidt dat tot de volgende uitkomsten...

- een onderwerp blijft terugkomen of wordt uitgesteld;
- individuele afwegingen komen niet open op tafel;
- posities worden ingenomen;
- vooronderstellingen over elkaar worden opgebouwd of bevestigd;
- korte termijn succes wordt gerealiseerd ten koste van lange termijn succes.

Bij beladen of complexe onderwerpen is de kans groot dat gesprekspartners van elkaar verschillende vooronderstellingen of concepten hebben ten aanzien van het

gespreksonderwerp. Juist dan is het belangrijk deze openlijk met elkaar te onderzoeken of te toetsen. In de gesprekken in dit onderzoek gebeurt dat niet en is men zich er ook nauwelijks van bewust. Pas in de terugkoppeling, na confrontatie met de eigen woorden, laten de deelnemers reflectie zien. Zij erkennen dat hun manier van communiceren in de geanalyseerde overleggen contraproductief is. Een aantal van hen ziet ook hoe zij daar zelf aan hebben bijgedragen. Echter, in manier waarop ze er in de terugkoppeling over praten lukt het hen nog niet om op basis van die reflectie hun gespreksvoering aan te passen. Dit laat zien dat men met het terug horen van de eigen woorden wel bewuster is geworden van de eigen gespreksvoering – dit is het begin van leren – maar men zich nog geen alternatieven heeft eigen gemaakt om deze te verbeteren. Deze conclusie maakt het aannemelijk dat men niet in staat is geweest om op basis van de in het onderzoek opgedane kennis het eigen gedrag ten aanzien van de gesprekvoering systematisch en consequent aan te passen en daarmee het onderzoek tussentijds te manipuleren.

Deze dissertatie is onderzoeksmethode en reflectiemethode in één. De terugkoppeling op tekstniveau is een directe confrontatie met de leerbelemmering die men zelf creëert en waar men tegelijkertijd last van heeft. Deelnemers hebben hun eigen teksten als confronterend ervaren. Een van de deelnemers gaf bijvoorbeeld aan: *“ik dacht dat ik mijn gespreksvaardigheden best aardig beheerste, maar zie nu dat ik nog heel veel te leren heb.”* Omdat het onderzoek tegelijkertijd het bewustzijn van de deelnemers over hun eigen gespreksvoering heeft vergroot, is het ook een interventie. Daarmee kan dit type onderzoek worden gezien als een vorm van action science.

In dit onderzoek wordt de lijn van Bohm (2004) gevolgd, die hetgeen we waarnemen beschouwt als uitdrukkingen van een groter geheel en niet zozeer als onderdelen die samen het geheel vormen. In de analyse van de gesprekken blijkt dit uitgangspunt zinvol te zijn op het moment dat deelnemers bezig zijn elkaars beweringen te weerleggen. Gezien vanuit het perspectief dat alle delen uitdrukkingen zijn van een groter geheel, verandert de weerlegging van één bewering niets aan het grotere geheel. In plaats van dat deelnemers hun energie steken in de weerlegging van elkaars argumenten zouden ze die argumenten ook kunnen gebruiken om elkaars onderliggende vooronderstellingen en concepten onderzoeken. Zij kunnen hierin zelfs nog een stap verder gaan door ook hun eigen vooronderstellingen onderzoekbaar op tafel leggen. Niet zozeer om er rekenschap van te geven, maar omdat ze op die manier de kans krijgen ze tegen het licht te houden, ze te onderzoeken buiten de eigen logica en op basis daarvan eventueel te veranderen. Op deze manier faciliteren ze zichzelf en de ander wederzijds te leren. Wat hen hierin kan helpen is het luisteren naar de eigen woorden. Daar waar mensen zichzelf in het gesprek betrapten op het construeren van niet toetsbaar geformuleerde interactionele concepten, zouden ze zichzelf de vraag kunnen stellen: waarom acht ik deze woorden effectief in dit gesprek? Het antwoord op deze vraag zegt iets over het cognitieve concept van de spreker waarmee hij naar het gespreksonderwerp, de ander en de context kijkt. Het in beeld krijgen

hiervan geeft hem de mogelijkheid het te onderzoeken en eventueel te veranderen.
Daarom is de titel van deze dissertatie: *van je woorden kun je leren*.

Summary

You can learn from your words

A research into learning-inhibiting factors in communications of management teams.

Within the context of an organization countless conversations are conducted. If these conversations are about complex or sensitive issues, they tend to produce unintended counterproductive outcomes.

In their communication conversation partners do not only take the content of the issue into account but also the way in which they communicate it effectively to each other. They have presuppositions or concepts about what they say and how they say it – of which they are often unaware – playing a governing role in the conversation. If the conversation partners do not use the conversation to get these concepts into focus and to publicly test their validity or inquire into them, they hinder each other in constructively adjusting them. In this thesis constructive adjustment is called ‘learning’. The problem statement is: In what manner do we, as a consequence of the way we communicate, hinder learning in conversations?

Theoretical exploration

The main theoretical perspectives in this research are:

1. Theory of action perspective by Argyris and Schön (1974, 1996)
2. Discourse analysis according to discursive social psychology (Edwards & Potter, 1992).

Although these perspectives originate from different scientific paradigms, they both regard utterings as actions to achieve something in a conversation. Argyris and Schön start from a cognitive paradigm in which people design utterings they consider effective based on their underlying concepts about the issue at stake, the conversation partner and the conversation process. In contrast, discursive psychology (DP) starts from the interactional paradigm in which people construct concepts in the conversation to achieve the intended results. Both the cognitive and interactional aspects are incorporated in the Model of Learning constructed for this dissertation thesis. This Model is founded on the perspectives on learning of Argyris and Schön (1974, 1996), Bateson (1972) and Bohm (2004). My research demonstrates that through the construction of interactional concepts the speaker unintentionally obstructs the view of his cognitive concepts and hence hinders learning in the conversation for himself and the receiver.

The Model of Learning consists of three levels (single loop, double loop and triple loop). If a speaker perceives his uttering to be ineffective he may reflect on it and adjust it. This is called single loop learning. If both presuppositions underlying the uttering and the uttering itself are adjusted, it is called double loop learning. In this

thesis I consider a third level relevant, based on Bateson's (1972) and Bohm's (2004) perspectives: triple loop learning. Adjustments on that level also change the order of a world view from which the assumptions seem valid. If nothing changes on any of the three levels, this is considered anti-learning or non-learning.

If people design their utterings in a way that hinders learning on the second and third level, the outcome of conversations is often counterproductive. Existing mutually exclusive presuppositions or concepts continue to play a governing role in the conversation, often without conversation partners being aware of it. In this kind of conversation participants only apply single loop solutions, they adjust their rhetoric or keep repeating themselves, for example.

Argyris and Schön (1974, 1996) attribute this to a normative master design most people use when trying to achieve the intended result while experiencing embarrassment and threat. This master design – they call it Model I – is based on unilateral control and avoidance of conflict. They assume we learn Model I in our early youth and are hardly aware of it (Argyris & Schön, 1996). This somehow implies that if we had learned differently, we would have behaved accordingly. This dissertation does not corroborate this point of view, but takes a more phenomenological stance. The way we perceive our context is by what is stored in our memory about it. The presuppositions we already have about the situation and each other tend to become self-referential. From this perspective we do not try to control the situation unilaterally, but we are not sufficiently aware of the self-referentiality with which we interpret it. The validity of our perceptions is influenced by the cognitive ease we have in accessing our memory to retrieve relevant information.

Apart from the phenomenological aspects there is another important factor which hinders us seeing our underlying presuppositions and that is the way in which we try to be effective in conversations. Discursive psychology (DP) shows that people have to solve interactional problems in order to be effective in conversations. A speaker, for example, should avoid incurring suspicions of serving only his own interest, and design his utterings in such a way that the receiver experiences relevance. To do this effectively a speaker uses strategies which are called discursive devices in DP. With these devices he avoids formulating his utterances in a manner in which they can be tested and inquired into. It seems paradoxical to construct utterings to appear relevant while at the same time casting doubt on their validity. The consequence of this is that the receiver may doubt the validity or relevance of the speaker's utterance and will have trouble accepting it. If he clarifies this in the same manner as the speaker did, their conversation is likely to end counterproductively.

This leads to the core of the theoretical framework of this thesis: If in a conversation about complex or sensitive issues, speakers design their utterings in a way that makes them interactionally effective but at the same time obstructs their view of the underlying assumptions about the issue, the receiver and the conversation process, it seems unlikely that they learn on the double or triple loop level. As the conversation is not likely to contribute to new insights and only confirms what conversation

partners already thought, its outcome is not only counterproductive but may also affect the outcome of future conversations in which the same governing presuppositions play a part again. This is a systemic effect. There is a risk of polarization. As people are hardly aware of this, they are unable to see clearly how they themselves contributed to it.

This research focuses on how people do this, and aims at enlarging awareness about it. It studies in detail how in management team meetings managers hinder each others' learning, the consequences this leads to and what it is that makes it so hard to change this.

Empirical section

A comparative case study was carried out in three organizations. In each organization a few meetings were subjected to a discourse analysis to demonstrate how the way in which people talk may hinder them and others from learning, what the consequences were for the conversation at hand and for any future conversations. Another subject of study was in what way(s) such a system is maintained.

Discourse analysis, according to discursive psychology (DP) is an interpretative method. It deviates from traditional cognitive linguistic methods, in which utterings are seen as expressions of underlying cognitions. Discourse analysis studies what people try to achieve with their utterings and if they are successful. In this respect DP leans upon Conversation Analysis (CA) which uses the so-called next turn proof method. The different turns of collocutors play an essential role in this. The analyst uses them to inquire into the versions a speaker does not use in the conversation and why, as well as which versions of the receiver a speaker tries to undermine with his utterings.

As it is important to pay extra attention to validity in a qualitative case study, I have utilized source triangulation and method triangulation by obtaining data in three different organizations using three different methods. Besides discourse analysis two of Argyris' (1982, 2010) case methods were used to make participants aware of their counterproductive way of conducting a conversation?. Feedback conversations were also organized to validate the researcher's analysis. Those feedback conversations were in their turn subjected to a discourse analysis.

Conclusions

In conversations about complex or sensitive issues it is important for speakers to design their utterings in such a way that they are both comprehensible and acceptable for the receiver. If the means they apply also keep their presuppositions out of sight, the conversation hinders mutual learning. In this dissertation it becomes clear how speakers do this, the consequences it leads to and how people subconsciously support this system.

The findings are summarized on the basis of the following sentence: If people do the following..... (action), given the fact they are not sufficiently aware of.... (concept, order), the following outcome can be expected.... (effect).

If people do the following...

- apply closed reasoning through using
 - assertions without testing or questioning them;
 - rhetorical devices;
 - ambiguous abstractions;
 - norms not open to inquiry;
- see the absence of a reaction as corroboration of their assertion;
- ask leading questions;
- fail to test the relevance of their utterings with the receivers;

...given the fact they are not sufficiently aware of...

- the incongruity between what one thinks one does compared to what one does in practice;
- the use of untested presuppositions;
- their constructions of concepts of others;
- dominance of their own frame of reference, tacit knowledge about subject and context;
- their perception being affected by what they already know or may do.

... the following outcomes can be expected...

- the issue at hand keeps coming back in sequential turns or is postponed;
- individual assessments remain hidden;
- positions are taken;
- presuppositions about each other are constructed or confirmed;
- short term success is realized at the expense of long term success.

In complex or sensitive issues collocutors are likely to have mutually exclusive pre-suppositions or concepts about the issue at hand. Especially in that case, it is important to publicly inquire into these concepts and test their validity. This was not done in the conversations I studied in this research. Only in the feedback conversation, after being confronted with their own words, did participants display reflection. They acknowledged that their utterings in the analyzed management team meetings had been counterproductive. A few of them also recognized their own contribution in this. However, in the feedback conversation they had trouble to use this reflection to adjust their conversational skills. This demonstrates that although participants' awareness of the way in which they conduct a conversation is increased by listening to their own words – this is the beginning of learning – they have not yet mastered alternatives to improve it. We may therefore conclude that participants – who were acquainted with the research methods– are unlikely to have been able to manipulate their conversational design in a systematic and consistent manner during this research.

This PhD thesis presents both a research and a reflection method. Feedback on the level of utterance is a direct confrontation with the self-created and self-inflicted learning obstructions. Confronted with their own words, participants experienced them as confrontational. To give an example, one of them stated: *“I thought my way of conversing was up to standard, but now I see I still have a lot to learn.”* Confrontation with their own conversational design made several participants reflect on and become more aware of its effect on their conversations. This makes my research ‘action science’ as well: research and intervention in one.

In this research I follow Bohm’s (2004) perspective: our observations are expressions of the whole rather than parts of it. This starting point is particularly helpful in the analyses of conversations in which participants rebut each other’s arguments. Starting from the perspective that all parts are expressions of a larger whole, rebuttal of one argument does not change the larger whole. Instead of putting energy in rebutting each other’s arguments, participants could also use those arguments to inquire into each other’s underlying presuppositions or concepts. They may go even further by publicly inquiring into their own presuppositions by making them subject of discussion. This is not so much for accountability purposes as for the opportunity of inquiring into their presuppositions out of their own frame of reference, with the aim of productively adjusting them if necessary. In this way mutual learning in conversations is facilitated. What may help them in this is listening to their own words. When people catch themselves constructing interactional concepts, without testing them or inquiring into them, they may ask themselves: Why do I consider these to be effective in this conversation? The answer to this question may help the speaker get into focus his underlying concepts of the issue, the receiver and the conversation process. This is the first essential step to an inquiry, possibly leading to adjustment of these concepts, and is called learning. Our words help us to achieve this, hence the title of this thesis: *You can learn from your words.*

Bibliografie

- Aarts, H., & Dijksterhuis, A. (2000). Habits as knowledge structures: Automaticity in goal-directed behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*, 78(1), 53–63. <https://doi.org/10.1037//0022-3514.78.1.53>
- Aarts, N., & Van Woerkum, C. (2008). *Strategische communicatie*. Assen: Van Gorcum.
- Aarts, N., & Van Woerkum, C. M. J. (2006). Frame construction in interaction. In *MOPAN 2005. Multi-Organisational Partnerships, Alliances and Networks. Engagement., 12th MOPAN International Conference, Pontypridd, UK, 22-24 June 2006* (pp. 229–237).
- Alexander, P. A., Schallert, D. L., & Reynolds, R. E. (2009). What Is Learning Anyway? A Topographical Perspective Considered. *Educational Psychologist*, 44(3), 176–192. <https://doi.org/10.1080/00461520903029006>
- Alter, A. L., & Oppenheimer, D. M. (2009). Uniting the tribes of fluency to form a metacognitive nation. *Pers Soc Psychol Rev*, 13(3), 219–235. <https://doi.org/10.1177/1088868309341564>
- Ardon, A. (2011). *Doorbreek de cirkel: hoe managers onbewust verandering blokkeren*. Amsterdam: Business Contact.
- Ardon, A. J. (2009). *Moving Moments: Leadership and Interventions in Dynamically Complex Change Processes*. faculteit der Economische Wetenschappen en Bedrijfskunde. Vrije Universiteit Amsterdam, Amsterdam.
- Argyris, C. (1983). Action science and intervention. *Journal of Applied Behavioral Science, The*, 19(2), 115.
- Argyris, Chris. (1976). Single-Loop and Double-Loop Models in Research on Decision Making. *Administrative Science Quarterly*, 21(3), 363–375. <https://doi.org/10.2307/2391848>
- Argyris, Chris. (1980a). Making the Undiscussable and Its Undiscussability Discussable. *Public Administration Review*, 40(3), 205–213. Retrieved from <http://www.jstor.org/stable/975372>
- Argyris, Chris. (1980b). Some Limitations of the Case Method: Experiences in a Management Development Program. *The Academy of Management Review*, 5(2), 291–298. <https://doi.org/10.2307/257439>
- Argyris, Chris. (1982a). *Reasoning, learning, and action: Individual and organizational*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Argyris, Chris. (1982b). The Executive Mind and Double-Loop Learning. *Organizational Dynamics*, 11(2), 5–22.
- Argyris, Chris. (1990). *Overcoming organizational defenses*. New Jersey: Prentice-Hall.
- Argyris, Chris. (1993a). Education for Leading-Learning. *Organizational Dynamics*, 21(3), 4–17.
- Argyris, Chris. (1993b). *Knowledge for action*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Argyris, Chris. (1994). Good communication that blocks learning. *Harvard Business Review*, 77–85.
- Argyris, Chris. (1995). Action science and organizational learning. *Journal of*

- Managerial Psychology*, 10(6), 20–26.
- Argyris, Chris. (1999). *Flawed advice and the management trap: How managers can know when they're getting good advice and when they're not*. Oxford: Oxford University Press.
- Argyris, Chris. (2002). Double-loop learning, teaching, and research. *Academy of Management Learning & Education*, 1(2), 206–218.
- Argyris, Chris. (2003). A life full of learning. *Organization Studies*, 24(7), 1178–1192.
- Argyris, Chris. (2008). *Teaching smart people how to learn*. Harvard Business Press Boston, MA.
- Argyris, Chris. (2010). *Organizational Traps*. Oxford: Oxford University Press.
- Argyris, Chris, Putnam, R., & Smith, D. M. (1985). *Action Science*. San Francisco: Jossey-bass.
- Argyris, Chris, & Schön, D. A. (1974). *Theory in practice*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Argyris, Chris, & Schön, D. A. (1996). *Organizational learning II*. Reading, Massachusetts: Addison-Wesley Publishing company.
- Avermaet, P. Van. (2015). Waarom zijn we bang voor meertaligheid? *Levende Talen Magazine*, 102(7), 6–10.
- Bate, P. (2004). The role of stories and storytelling in organizational change efforts: The anthropology of an intervention within a UK hospital. *Intervention Research*, 1(1), 27–42.
- Bateson, G. (1972). *Steps to an ecology of mind: Collected essays in anthropology, psychiatry, evolution, and epistemology*. Chicago: University of Chicago Press.
- Billig, M. (2006). A psychoanalytic discursive psychology: From consciousness to unconsciousness. *Discourse Studies*, 8(1), 17–24.
- Bohm, D. & Kelly, S. (1990). Dialogue on science, society, and the generative order. *Zygon*, 25(4), 449–467.
- Bohm, David. (1980). *Wholeness and the Implicate Order*. London: Routledge.
- Bohm, David. (1992). *Thought as a system*. London: Routledge.
- Bohm, David. (1996). *On dialogue*. New York: Routledge.
- Bohm, David. (2004). *On creativity*. (L. Nichol, Ed.). London: Routledge.
- Bohm, David, & Peat, F. D. (1987). *Science, Order and Creativity*. London: Routledge.
- Bolhuis, S., & Simons, R.-J. (2011). Naar een breder begrip van leren. In *Handboek human resource development* (pp. 63–86). Houten: Bohn Stafleu van Loghum.
- Boon, T. den, Hendrickx lic., R., & Sijs, N. (2013). *Van Dale groot woordenboek der Nederlandse taal*. Utrecht: Van Dale Uitgevers.
- Borah, P. (2011). Conceptual issues in framing theory: A systematic examination of a decade's literature. *Journal of Communication*, 61(2), 246–263.
- Brummans, B. H. J. M., Putnam, L. L., Gray, B., Hanke, R., Lewicki, R. J., & Wiethoff, C. (2008). Making Sense of Intractable Multiparty Conflict: A Study of Framing in Four Environmental Disputes. *Communication Monographs*, 75(1), 25–51. <https://doi.org/10.1080/03637750801952735>
- Bryan, B., Goodman, M., & Schaveling, J. (2006). *Systeemdenken*. Den Haag: Academic Service, SDU uitgevers.
- Bryant, J., & Miron, D. (2004). Theory and research in mass communication. *Journal of Communication*, 54(4), 662–704.
- Burgers, C. F. (2010). *Verbal irony: Use and effects in written discourse*. (dissertatie

- Radboud Universiteit Nijmegen).
- Cacioppo, J. T., & Petty, R. E. (1979). Effects of message repetition and position on cognitive response, recall, and persuasion. *Journal of Personality and Social Psychology*, 37(1), 97.
- Cannon, M. D., & Edmondson, A. C. (2005). Failing to Learn and Learning to Fail (Intelligently): How Great Organizations Put Failure to Work to Innovate and Improve. *Long Range Planning*, 38(3), 299–319.
<https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.lrp.2005.04.005>
- Cayer, M. (1997). Bohm's dialogue and action science: Two different approaches. *Journal of Humanistic Psychology*, 37(2), 41–66.
- Chabris, C., & Simons, D. (2010). *The invisible gorilla: And other ways our intuitions deceive us*. New York: Crown.
- Chiva, R., Grandío, A., & Alegre, J. (2008). Adaptive and Generative Learning: Implications from Complexity Theories. *International Journal of Management Reviews*, 12(2), 114–129. <https://doi.org/10.1111/j.1468-2370.2008.00255.x>
- Chong, D., & Druckman, J. N. (2007). Framing theory. *Annu. Rev. Polit. Sci.*, 10, 103–126.
- Cialdini, R. B., & Trost, M. R. (1998). Social influence: Social norms, conformity and compliance. In D. T. Gilbert, S. T. Fiske, & G. L. (Eds.) (Eds.), *The handbook of social psychology* (pp. 151–192). New York: McGraw-Hill.
- Cooperrider, D. L., & Whitney, D. K. (1999). *Appreciative inquiry*. San Francisco: Berrett Koehler Communications.
- Council, N. R. (2000). *How People Learn: Brain, Mind, Experience, and School: Expanded Edition*. Washington, DC: The National Academies Press.
<https://doi.org/doi:10.17226/9853>
- David, O. (2015). *Macht!: van instinct tot integriteit*. Amsterdam: Mediawerf.
- Densten, I. L., & Gray, J. H. (2001). Leadership development and reflection: what is the connection? *International Journal of Educational Management*, 15(3), 119–124.
- Dewulf, A., Gray, B., Putnam, L., Lewicki, R., Aarts, N., Bouwen, R., & Van Woerkum, C. (2009). Disentangling approaches to framing in conflict and negotiation research: A meta-paradigmatic perspective. *Human Relations*, 62(2), 155–193.
- Dijksterhuis, A. P. (2012). *Het slimme onbewuste*. Amsterdam: Bert Bakker.
- Edmondson, A. C., & Smith, D. M. (2006). Too Hot To Handle? HOW TO MANAGE RELATIONSHIP CONFLICT. *California Management Review*, 49(1), 6–31.
- Edmondson, A., & Moingeon, B. (1999). Learning, trust and organizational change. *Organizational Learning and the Learning Organization*, 157–175.
- Edwards, D. (1997). *Discourse and Cognition*. London: SAGE Publications.
- Edwards, D. (2012). Discursive and scientific psychology. *British Journal of Social Psychology*, 51(3), 425–435.
- Edwards, D., & Potter, J. (1992). *Discursive psychology*. London: Sage.
- Edwards, D., & Potter, J. (2005). Discursive psychology, mental states and descriptions. In *Conversation and cognition* (pp. 241–259). Cambridge: Cambridge University press.
- Ekman, P. (2009). *Telling lies: Clues to deceit in the marketplace, politics, and marriage (revised edition)*. New York: WW Norton & Company.
- Ekman, P. (2010). *Gegrepen door emoties*. Amsterdam: Nieuwezijds B.V.

- Eraut, M. (2000). Non-formal learning and tacit knowledge in professional work. *British Journal of Educational Psychology*, 70(1), 113–136.
- Friedman, V. J. (2006). Action science: Creating communities of inquiry in communities of practice. In P. Reason & H. Bradbury (Eds.), *Handbook of Action Research* (pp. 131–143). London: Sage Publications.
- Gahl, M., & Chandler, V. (2017). 7 Empirical Analyses and Creative Thinking. *Building the Intentional University: Minerva and the Future of Higher Education*, 97.
- Gallagher, S., & Zahavi, D. (2013). *The phenomenological mind*. London: Routledge.
- Gee, J. P. (2014). *An introduction to discourse analysis: Theory and method*. Routledge.
- Gilbert, A., & Sliep, Y. (2009). Reflexivity in the practice of social action: from self-to inter-relational reflexivity. *South African Journal of Psychology*, 39(4), 468–479.
- Gilbert, G. N., & Mulkay, M. (1984). *Opening Pandora's box: A sociological analysis of scientists' discourse*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Graybiel, A. M. (2008). Habits, rituals, and the evaluative brain. *Annual Review of Neuroscience*, 31, 359.
- Grint, K. (2005). Problems, problems, problems: The social construction of "leadership." *Human Relations*, 58(11), 1467–1494.
- Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1994). Competing paradigms in qualitative research. *Handbook of Qualitative Research*, 2(163–194), 105.
- Gunaratne, S. A. (2008). Falsifying two Asian paradigms and de-Westernizing science. *Communication, Culture & Critique*, 1(1), 72–85.
- Habermas, J. (1987). *Lifeworld and system: a critique of functionalist reason. The theory of communicative action ; vol. 2 TA - TT -*. Cambridge: Polity Press.
- Hattie, J. (2012). *Visible learning for teachers: Maximizing impact on learning*. London: Routledge.
- Heritage, J. (2013). Action formation and its epistemic (and other) backgrounds. *Discourse Studies*, 15(5), 551–578.
- Howard, S. (2002). A spiritual perspective on learning in the workplace. *Journal of Managerial Psychology*, 17(3), 230–242.
- Isaacs, W. N. (1999). *Dialogue and the art of thinking together*. New York: Currency Doubleday.
- Isaacs, W. N. (2001). Toward an Action Theory of Dialogue. *International Journal of Public Administration*, 24(7–8), 709–748. <https://doi.org/10.1081/pad-100104771>
- Jones, S. E., & LeBaron, C. D. (2002). Research on the Relationship Between Verbal and Nonverbal Communication: Emerging Integrations. *Journal of Communication*, 52(3), 499–521. <https://doi.org/10.1111/j.1460-2466.2002.tb02559.x>
- Jørgensen, M. W., & Phillips, L. J. (2002). *Discourse analysis as theory and method*. London: Sage.
- Kahneman, D. (2011). *Ons feilbare denken (Thinking, fast and slow)*. Amsterdam: Business contact.
- Kahneman, D., & Frederick, S. (2002). Representativeness Revisited: Attribute Substitution in Intuitive Judgment. In T. Gilovich, D. Griffin, & D. Kahneman (Eds.), *Heuristics and Biases* (pp. 49–81). Cambridge: Cambridge University Press.
- Kahneman, D., Krueger, A. B., Schkade, D., Schwarz, N., & Stone, A. A. (2006).

- Would you be happier if you were richer? A focusing illusion. *Science*, 312(5782), 1908–1910. <https://doi.org/10.1126/science.1129688>
- Kelley, H. H., & Michela, J. L. (1980). Attribution theory and research. *Annual Review of Psychology*, 31(1), 457–501.
- Kim, D. H., & Senge, P. M. (1994). Putting systems thinking into practice. *System Dynamics Review*, 10(2-3), 277–290.
- Klarenbeek, A. (2012). *Crisis in aantocht!: een interactioneel perspectief op crisiscommunicatie*. (Doctoral dissertation, 2012), Wageningen.
- Klarenbeek, Annette, Stinesen, B., & Hartog, J. (2014). Handreiking discoursanalyse. : Discoursanalytische Bril (DaB). Hogeschool Utrecht; Hanzehogeschool Groningen; Dienst Publiek & Communicatie.
- Krebs, R. R., & Jackson, P. T. (2007). Twisting tongues and twisting arms: The power of political rhetoric. *European Journal of International Relations*, 13(1), 35–66.
- Kuznekoff, J. H., & Titsworth, S. (2013). The Impact of Mobile Phone Usage on Student Learning. *Communication Education*, 62(3), 233–252. <https://doi.org/10.1080/03634523.2013.767917>
- Lamerichs, J. (2003). *Discourse of support: Exploring online discussions on depression*.
- Leary, M. R. (1992). Social blushing. *Psychological Bulletin*, 112(3), 446.
- Lewicki, P., Hill, T., & Bizot, E. (1988). Acquisition of procedural knowledge about a pattern of stimuli that cannot be articulated. *Cognitive Psychology*, 20(1), 24–37.
- Lewicki, P., Hill, T., & Czyzewska, M. (1992). Nonconscious acquisition of information. *American Psychologist*, 47(6), 796–801. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.47.6.796>
- Lipshitz, R. (2000). Chic, mystique, and misconception: Argyris and Schön and the rhetoric of organizational learning. *The Journal of Applied Behavioral Science*, 36(4), 456–473.
- Lub, V. (2015). Validity in qualitative evaluation: Linking purposes, paradigms, and perspectives. *International Journal of Qualitative Methods*, 14(5), 1609406915621406.
- Marois, R., & Ivanoff, J. (2005). Capacity limits of information processing in the brain. *Trends in Cognitive Sciences*, 9(6), 296–305.
- Marzano, R. J. (2007). *The art and science of teaching: A comprehensive framework for effective instruction*. Alexandria: Ascd.
- Mason, M. (2008). What Is Complexity Theory and What Are Its Implications for Educational Change? *Educational Philosophy and Theory*, 40(1), 35–49.
- Metselaar, E. E., Cozijnsen, A. J., & Delft, H. (2011). *Van weerstand naar veranderbereidheid: over willen, moeten en kunnen veranderen*. Heemstede: Holland Business Publications.
- Morgan, D. L. (2007). Paradigms lost and pragmatism regained: Methodological implications of combining qualitative and quantitative methods. *Journal of Mixed Methods Research*, 1(1), 48–76.
- Nelson, L. J., Cushion, C. J., & Potrac, P. (2006). Formal, nonformal and informal coach learning: A holistic conceptualisation. *International Journal of Sports Science & Coaching*, 1(3), 247–259.
- Noonan, W. R. (2007). *Discussing the undiscussable: a guide to overcoming defensive routines in the workplace*. The Jossey-Bass business & management

- series; Jossey-Bass business & management series.* (1st ed.). San Francisco : Jossey-Bass/Wiley.
- Oppenheimer, D. M. (2008). The secret life of fluency. *Trends Cogn Sci*, 12(6), 237–241. <https://doi.org/10.1016/j.tics.2008.02.014>
- Overton, W. F. (2013). Relationism and relational developmental systems: A paradigm for developmental science in the post-Cartesian era. In *Advances in child development and behavior* (Vol. 44, pp. 21–64). Elsevier.
- Peräkylä, A. (2008). Analyzing talk and text. In N. K. Denzin & Y. Lincoln (Eds.), *Collecting and interpreting qualitative materials* (pp. 351–374). Los Angeles: Sage.
- Peräkylä, A. (2011). Validity in research on naturally occurring social interaction. *Qualitative Research*, 365–382.
- Pinkster, H. (2011). *Woordenboek Latijn*. Amsterdam University Press.
- Potter, J. (1996a). Discourse analysis and constructionist approaches: Theoretical background. In J. T. E. Richardson (Ed.), *Handbook of Qualitative Research Methods for Psychology and the Social Sciences*. Leicester: British Psychological Society.
- Potter, J. (1996b). *Representing reality: Discourse, rhetoric and social construction*. London: Sage.
- Potter, J. (2003). Discursive psychology: Between method and paradigm. *Discourse & Society*, 14(6), 783–794.
- Potter, J. (2012). Discourse Analysis and Discursive Psychology. In J. A. Smith, P. Shinebourne, H. Cooper, P. M. Camic, D. L. Long, A. T. Panter, ... K. J. Sher (Eds.), *APA handbook of research methods in psychology. Vol. 2: Research designs: Quantitative, qualitative, neuropsychological, and biological*. Washington DC: American Psychological Association Washington, DC.
- Potter, J., & Edwards, D. (2001). Discursive social psychology. In W. P. Robinson & H. Giles (Eds.), *The new handbook of language and social psychology* (Vol. 9, pp. 103–118). London: John Wiley.
- Potter, J., Edwards, D., & Wetherell, M. (1993). A model of discourse in action. *American Behavioral Scientist*, 36(3).
- Potter, J., & Wetherell, M. (1987). *Discourse and social psychology: Beyond attitudes and behaviour*. London: Sage.
- Psathas, G. (1995). *Conversation analysis: The study of talk-in-interaction* (Vol. 35). Sage.
- Putnam, R. W. (1991). Recipes and reflective learning:" What would prevent you from saying it that way?". New York, NY: Teachers College Press.
- Putnam, R. W. (1999). Transforming social practice: An action science perspective. *Management Learning*, 30(2), 177–187.
- Reber, A. S. (1989). Implicit learning and tacit knowledge. *Journal of Experimental Psychology: General*, 118(3), 219.
- Rosenberg, M. (2015). *Nonviolent Communication: A Language of Life: Life-Changing Tools for Healthy Relationships*. Encinitas: PuddleDancer Press.
- Salaway, G. (1987). An organizational learning approach to information systems development. *MIS Quarterly*, 245–264.
- Scharmer, O. (2009). *Theory U*. San Francisco: Berrett-Koehler.
- Schon, D. (1983). *The reflective practitioner*. New York: Basic Books.
- Schwarz, N. (2004). Metacognitive Experiences in Consumer Judgment and

- Decision Making. *Journal of Consumer Psychology*, 14(4), 332–348.
- Schwarz, N., Bless, H., Strack, F., Klumpp, G., Rittenauer-Schatka, H., & Simons, A. (1991). Ease of Retrieval as Information: Another Look at the Availability Heuristic. *Journal of Personality and Social Psychology*, 61(2), 195–202.
- Schwarz, R. (2002). *The skilled facilitator: A comprehensive resource for consultants, facilitators, managers, trainers, and coaches*. San Francisco: John Wiley & Sons.
- Seger, C. A. (1994). Implicit learning. *Psychological Bulletin*, 115(2), 163.
- Senge, P. (1990). *The fifth discipline*. London: Random House.
- Senge, P., Kleiner, A., Roberts, C., Ross, R., & Smith, B. (1994). *The Fifth discipline fieldbook*. London: Nicholas Brealey.
- Senge, P., Scharmer, C. O., Jaworski, J., & Flowers, B. S. (2004). *Presence*. New York: Crown Business.
- Simon, H. A. (1990). Invariants of human behavior. *Annual Review of Psychology*, 41(1), 1–20.
- Smith, D. M. (2008). *Divide or conquer: How great teams turn conflict into strength*. New York: Penguin.
- Sneijder, P., Lamerichs, J., Te Molder, H. F. M., Koelen, M., & van Nierop, P. (2007). Handleiding discursieve actie methode [Manual of discursive action method]. Wageningen, The Netherlands: Communication Strategies, Wageningen UR, and Municipal Health Service Eindhoven, The Netherlands.
- Snowden, D. J., & Boone, M. E. (2007). A leader's framework for decision making. *Harvard Business Review*, 85(11), 68.
- Solon, O. (2016). Facebook's failure: did fake news and polarized politics get Trump elected? Retrieved from <https://www.theguardian.com/technology/2016/nov/10/facebook-fake-news-election-conspiracy-theories>
- Sperber, D., Cara, F., & Girotto, V. (1995). Relevance theory explains the selection task. *Cognition*, (57), 31–95.
- Sperber, D., & Wilson, D. (1986). *Relevance*. Malden: Blackwell Publishing.
- Stam, H. J. (1996). *Problems of theoretical psychology*. (C. W. Tolman, F. Cherry, R. Van Hezewijk, & I. Lubek, Eds.) (Vol. 6). Captus Press.
- Te Molder, H. (2015a). Discursive psychology. In K. Tracy, C. Ilie, & T. Sandel (Eds.), *The International Encyclopedia of Language and Social Interaction*, 3 Volume Set (Vol. 1). San Francisco: John Wiley & Sons.
- Te Molder, H. (2015b). What Happened to Post-cognitive Psychology? In *Discursive psychology: classic and contemporary issues* (pp. 87–100). Abingdon, UK: Routledge.
- Tellefsen Jr, J. A. (2012). Physics and Consciousness. In I. Fredriksson (Ed.), *Aspects of Consciousness: Essays on Physics, Death and the Mind* (pp. 27–48). London: MacFarland & Company, Inc., Publishers.
- Tosey, P., Visser, M., & Saunders, M. N. K. (2011). The origins and conceptualizations of 'triple-loop' learning: A critical review. *Management Learning*, 43(3), 291–307. <https://doi.org/10.1177/1350507611426239>
- Tversky, A., & Kahneman, D. (1973). Availability: A heuristic for judging frequency and probability. *Cognitive Psychology*, 5, 207–232.
- Van Grinsven, M., & Visser, M. (2011). Empowerment, knowledge conversion and dimensions of organizational learning. *The Learning Organization*, 18(5), 378–

391. <https://doi.org/10.1108/09696471111151729>
- Van Maanen, J. (1979). Reclaiming Qualitative Methods for Organizational Research: A Preface. *Administrative Science Quarterly*, 24(4), 520–526. <https://doi.org/10.2307/2392358>
- Van Nistelrooij, A. T. M. (1999). *Collectief organiseren: een sociaal-constructionistisch onderzoek naar het werken met grote groepen*. Utrecht: Lemma.
- Verschuren, P. J. M., & Doorewaard, H. (2007). *Het ontwerpen van een onderzoek*. Lemma.
- Visser, M. (2007). Deutero-learning in organizations: A review and a reformulation. *Academy of Management Review*, 32(2), 659–667.
- Voss, J.-P., Bauknecht, D., & Kemp, R. (2006). *Reflexive governance for sustainable development*. Cheltenham, UK: Edward Elgar Publishing.
- Walker, G. (2016). *ARGYRIS AND HABERMAS: two alternatives to strategic interpersonal behavior (classic reprint)*. [S.I.]: FORGOTTEN BOOKS.
- Watson, G., & Seiler, R. M. (1992). *Text in context: contributions to ethnomethodology*. Sage focus editions; 132. Newbury Park, Calif.: Sage.
- Weijers, F. (2017). *Ruimte: stop met onzin, doe wat de bedoeling is*. (S. Loohuis, Ed.), TA - TT -. Deventer: Vakmedianet.
- Wheatley, M. J. (2006). *Leadership and the new science*. San Francisco: Berrett-Koehler Publishers, Inc.
- Wodak, R., & Meyer, M. (2009). *Methods for critical discourse analysis*. London: Sage.
- Wood, L. A., & Kroger, R. O. (2000). *Doing discourse analysis: Methods for studying action in talk and text*. Thousand Oakes: Sage Publications.
- Wouterson, L., & Bouman, P. (2005). *Eerste hulp bij ongewenste resultaten*. Amsterdam: Het Consulaat.
- Yin, R. K. (2014). *Case study research: design and methods* (Fifth edit). Los Angeles SE: SAGE.
- Zajonc, R. B. (2001). Mere exposure: A gateway to the subliminal. *Current Directions in Psychological Science*, 10(6), 224–228.

Bijlagen

bijlage 1 XY-case

Organisatie 1

Casus XY

Y is de leidinggevende van X. Y is door de directie gevraagd om de houding en prestaties van X te helpen verbeteren. Y is ook verteld dat men bereid is X te behouden voor de organisatie mits er dan wel echt dingen verbeteren. Dit is wat Y zegt tegen X:

Verbatim

1. "X, je functioneren voldoet op dit moment niet aan wat er van je verwacht wordt."
2. "het lijkt er haast op of er wat verzuring is opgetreden"
3. "Ook door andere collega's word je tegenwoordig gezien als wat te gemakkelijk, weinig geïnteresseerd, weinig vernieuwend en ook niet echt betrokken."
4. "zulke eigenschappen passen niet bij onze adviseurs."
5. "Laten we jouw gevoelens en ideeën over je functioneren bespreken"
6. "X, ik weet dat je wilt spreken over allerlei moeizame dingen die in het verleden gebeurd zijn en waar jij je het slachtoffer van voelt. Daar was ik niet bij en weet er ook weinig van. Daarnaast vind ik het ook niet productief om weer een hoop tijd te stoppen in een discussie van iets dat tijden geleden is gebeurd. Daar komt niets constructiefs uit. Dat ligt nu achter ons."
7. "Ik wil met je praten over vandaag en over jouw toekomst in onze organisatie."

Aan de lezer van deze casus het volgende:

1. Wat is jouw reactie op of jouw diagnose over de manier waarop Y X helpt?
2. Welk advies - als dat er is - zou je Y geven om zichzelf te verbeteren in het helpen van mensen als X?
3. Stel dat je Y in de gang tegenkomt en hij zou je vragen: "Wat vind je van de manier waarop ik het met X heb afgehandeld?". Hoe zou je hem antwoorden? Schrijf in de rechterkolom van onderstaande tabel een miniscenario (ieder twee beurten; meer mag, maar hoeft niet) Beschrijf in de linkerkolom je mogelijke gedachten of gevoelens die je om wat voor reden niet direct met Y zou communiceren. Als voorbeeld geef ik onderaan een piepklein stukje van het functioneringsgesprek dat ik had met een van mijn docenten.

Uitwerking

1. Reactie en of diagnose

2. Advies

3. Kort tweegesprek

| Niet gecommuniceerde gedachten of gevoelens | scenario |
|--|-----------------|
| | Ik: |
| | Hij: |
| | Ik: |
| | Hij: |
| | |
| | |

Organisatie 2 en 3

Casus XY

Y is de leidinggevende van X. Y is door de directie gevraagd om de houding en prestaties van X te helpen verbeteren. Y is ook verteld dat men bereid is X te behouden voor de organisatie mits er dan wel echt dingen verbeteren. Dit is wat Y zegt tegen X:

Verbatim

1. "X, je functioneren voldoet op dit moment niet aan wat er van je verwacht wordt."
2. "het lijkt er haast op of er wat verzuring is opgetreden"
3. "Ook door andere collega's en leerlingen word je tegenwoordig gezien als wat te gemakkelijk, weinig geïnteresseerd, weinig vernieuwend en ook niet echt betrokken."
4. "zulke eigenschappen passen niet bij onze LD-docenten."
5. "Laten we jouw gevoelens en ideeën over je functioneren bespreken"
6. "X, ik weet dat je wilt spreken over allerlei moeizame dingen die in het verleden gebeurd zijn en waar jij je het slachtoffer van voelt. Daar was ik niet bij en weet er ook weinig van. Daarnaast vind ik het ook niet productief om weer een hoop tijd te stoppen in een discussie van iets dat tijden geleden is gebeurd. Daar komt niets constructiefs uit. Dat ligt nu achter ons."
7. "Ik wil met je praten over vandaag en over jouw toekomst in onze school."

Aan de lezer van deze casus het volgende:

1. Wat is jouw reactie op of jouw diagnose over de manier waarop Y X helpt?
2. Welk advies - als dat er is - zou je Y geven om zichzelf te verbeteren in het helpen van mensen als X?
3. Stel dat je Y tegenkomt en hij zou je vragen: "Wat vind je van de manier waarop ik het met X heb afgehandeld?". Ga ervan uit dat Y van jou wil leren. Hoe zou je hem antwoorden? Schrijf in de rechterkolom van onderstaande tabel een miniscenario (ieder twee beurten; meer mag, maar hoeft niet) Beschrijf in de linkerkolom je mogelijke gedachten of gevoelens die je om wat voor reden niet direct met Y zou communiceren. Als voorbeeld geef ik onderaan een piepklein stukje van het functioneringsgesprek dat ik had met een van mijn docenten.

Uitwerking**1. Reactie en of diagnose****2. Advies****3. Kort tweegesprek**

| Niet gecommuniceerde gedachten of gevoelens | scenario |
|---|----------|
| | Ik: |
| | Hij: |
| | Ik: |
| | Hij: |
| | |
| | |
| | |

Bijlage 2 Twee-kolommen casus

Organisatie 1

1. Beschrijf in een paar zinnen een probleem in de organisatie waarvan jij gelooft dat het cruciaal is. Je zou dit graag opgelost willen zien op een productievere manier dan je tot nu toe gelukt is.
2. Veronderstel dat je hierover een gesprek kunt voeren met een collega uit het MT op een manier waarvan jij denkt dat het noodzakelijk is om die vooruitgang te boeken.
3. Leg in een paar regels uit hoe je dit gesprek zou aanpakken om zoveel mogelijk progressie te bereiken ten aanzien van dit probleem. Geef aan wat je met het gesprek wilt bereiken, hoe je het aanpakt, welke drempels je denkt tegen te komen, etc.
Je kunt er ook voor kiezen een gesprek te nemen dat al gevoerd is. In dat geval beschrijf je de strategie waarmee je toentertijd het gesprek bent ingegaan.
4. Verdeel vervolgens je blad in twee kolommen. Schrijf eerst in de rechterkolom het script: Ik zei: "...." De ander zei: "...." etc. Het is niet belangrijk dat de conversatie precies overeenkomt met de werkelijkheid. Probeer in het geschrevene wel zo dicht mogelijk te blijven bij wat jij denkt dat er gezegd is of wat je voorspelt wat er gezegd gaat worden.
5. In de linker kolom schrijf je naast het script wat je voelde of dacht, maar niet communiceerde. Ga hiermee door totdat je ongeveer 5 of 6 wisselingen hebt geschreven (of meer, zo je wenst).

Op de volgende bladzijde staat een voorbeeld uit het onderwijs.

Uitwerking

1. Korte beschrijving van het probleem

2. Korte beschrijving van je aanpak (strategie)

3+4. Scenario met niet-gecommuniceerde gevoelens en gedachten

| Mijn niet-gecommuniceerde gedachten of gevoelens | scenario |
|--|-----------|
| | Ik: |
| | De ander: |
| | Ik: |

| | |
|--|------------------|
| | De ander: |
| | Ik: |
| | De ander: |
| | Ik: |
| | De ander: |
| | Ik: |
| | De ander: |
| | Ik: |
| | De ander: |

Organisatie 2 en 3

1. Beschrijf in een paar zinnen een in jouw ogen belangrijk probleem in je organisatie⁹³ dat je graag wilt oplossen.
2. Veronderstel dat je vrij kan praten met iedereen die bij dit probleem is betrokken en wel op een manier waarvan jij denkt dat dit kan bijdragen aan de oplossing. Geef een korte beschrijving hoe je dit gesprek gaat aanpakken (strategie): Wat wil je bereiken? Hoe pak je het aan? Wat houdt je tegen? Wat zou er kunnen gebeuren? etc.
Je kunt er ook voor kiezen een gesprek te nemen dat al gevoerd is. In dat geval beschrijf je de strategie waarmee je toentertijd het gesprek bent ingegaan.
3. Verdeel je blad in twee kolommen. Schrijf eerst in de rechterkolom wat je denkt dat er gezegd is of je voorspelt wat er gezegd gaat worden in de vorm van een script: Ik zei: "...." De ander zei: "...." etc. Het is niet belangrijk dat de conversatie precies overeenkomt met de werkelijkheid. Probeer in het geschrevene wel zo dicht mogelijk te blijven bij wat jij denkt dat er gezegd is of wat je voorspelt wat er gezegd gaat worden.
4. In de linker kolom schrijf je naast het script wat je voelde of dacht, maar niet communiceerde. Ga hiermee door totdat je ongeveer 5 of 6 wisselingen hebt geschreven (of meer, zo je wenst).

Op de volgende bladzijde staat een voorbeeld.

Uitwerking

1. Korte beschrijving van het probleem

2. Korte beschrijving van je aanpak (strategie)

⁹³ Bij organisatie 3 stond hier 'school'

3+4. Scenario met niet-gecommuniceerde gevoelens en gedachten

| Mijn niet-gecommuniceerde gedachten of gevoelens | scenario |
|---|------------------|
| | Ik: |
| | De ander: |
| | Ik: |
| | De ander: |
| | Ik: |
| | De ander: |
| | Ik: |
| | De ander: |
| | Ik: |
| | De ander: |
| | Ik: |
| | De ander: |

Bijlage 3 Afkortingen en transcriptiesymbolen

Tabel 3.1 Afkortingen van strategieën en discursieve middelen

| | Afkorting | Beschrijving |
|------------------------------------|------------------------|--|
| Strategie | Attributie | Attributie, niet-toetsbaar (t) of -onderzoekbaar (o) geformuleerd en niet voorzien van illustratie (i). |
| | Evaluatie | Evaluatie, niet-toetsbaar (t) of -onderzoekbaar (o) geformuleerd en niet voorzien van illustratie (i). |
| | Pleidooi ⁹⁴ | Pleidooi of verdediging, niet-toetsbaar (t) of -onderzoekbaar (o) geformuleerd en niet voorzien van illustratie (i). |
| Discursieve middelen ⁹⁵ | Categorie | <i>Category entitlement</i> . Schrijf mensen toe aan een bepaalde groep of eigenschap waardoor een bepaalde garantie van het waarheidsgehalte van de feiten wordt gecreëerd. |
| | Consensus | <i>Consensus and corroboration</i> . Door consensus te laten zien tussen verschillende onafhankelijke getuigen of een bepaalde categorie treedt bevestiging of versterking op van het gekozen argument: “En ik ben niet de enige die er zo over denkt, hoor” |
| | Contrast | Een <i>contraststructuur</i> zet de spanning tussen twee uitersten neer. We zien hier twee botsende werkelijkheden die het effect oproepen dat er iets wringt en daarom moet het heel snel worden opgelost. (Klarenbeek, 2012, p. 84). |
| | Dispositie | <i>Dispositional formulation</i> . Dispositionele formulering zorgt ervoor dat het een probleem betreft waar de spreker niets aan kan doen omdat het nu eenmaal in de eigenschappen van de situatie of personen zit. Iemand anders moet het probleem helpen op te lossen en daarom wordt het ook naar buiten gebracht. Er wordt gemakkelijk gezegd: “Daar is hij nu eenmaal niet zo goed in” |
| | 3 delen | <i>Three-part-structure</i> (Wood & Kroger, 2000, p. 40) 1. Challengeable proposition 2. Conceding: okay, alright, of course, you know. Iets dat in gaat tegen de challengeable proposition. 3. Contrast met conceding en bevestiging van originele |

⁹⁴ Als het pleidooi, de evaluatie of de attributie wel toetsbaar(t) of onderzoekbaar(o) wordt geformuleerd of voorzien van illustratie(i) dan worden betreffende letters tussen haakjes toegevoegd. Bijvoorbeeld pleidooi(i)

⁹⁵ Tenzij anders aangegeven zijn deze terug te vinden in (Edwards & Potter, 1992, pp. 160-163.)

| | | |
|--|--------------|--|
| | | <p>propositie door woorden als: maar, desalniettemin, echter. (Hoe dichter deze bevestiging tegen de originele propositie aanzit hoe sterker hij is.</p> <p>4. Klarenbeek et al. (2014) noemen dat “injecteren van tegenvisie” (p. 27).</p> |
| | Extreem | <p><i>Extreme case formulation.</i> “Woorden als ‘nooit’, ‘altijd’ en ‘helemaal’ kunnen worden ingezet om de vanzelfsprekendheid van een bepaalde gang van zaken te bedandrukken. Bijvoorbeeld: ‘Ik heb hem er al <i>talloze</i> keren op aangesproken, maar <i>altijd</i> heeft hij wel weer een excuus” (Klarenbeek et al., 2014).</p> |
| | Feitkeuze | <p><i>Ontological gerrymandering.</i> “selecting and formulating an area which is advantageous and ignoring others” (Potter, 1996b, p. 186). Door uit een geheel van aspecten van een onderwerp er bepaalde te kiezen en andere weg te laten, wordt het makkelijker retorische gezien te bereiken wat je wilt.</p> |
| | Footing | <p>Footing heeft betrekking op de relationele afstand die taalgebruikers hebben bij de beschrijvingen die ze doen. In hoeverre zijn ze betrokken bij de claims die ze maken? Of, zoals Potter zegt: ‘People make their own claims, or they make report claims of others; and when they report claims they can display various degrees of distance from what they are reporting’ (Potter, 1996b p.122).</p> |
| | Inenting | <p><i>Intrest inoculation.</i> Is erop gericht zoveel mogelijk weg te nemen dat er sprake zou zijn van een belang of interesse bij de spreker. Dit doet de spreker door zijn beschrijving zo te construeren dat de ontvanger zelf de gevolgtrekkingen maakt op basis van de gegeven feiten (Potter, 1996b, p. 126).</p> |
| | Levendig | <p><i>Vivid description.</i> Een levendige beschrijving laat zien dat de spreker bepaalde observatievaardigheden bezit en het creëert de indruk van perceptuele herbeleving.</p> |
| | Lijst van 3 | <p>Een lijst met drie items kan worden gezien als compleet en representatief.</p> |
| | Reïficatie | <p>Behandelt fenomenen zelf als actor en houdt de observeerder volledig buiten schot. Hierdoor zorgen de feiten zelf dat er wat gebeurt en hebben de betrokken personen slechts een secundaire rol. Bijvoorbeeld: het eindexamen vraagt ons zorgvuldig de regels na te leven. In de discursieve psychologie wordt dit ‘<i>empiricist accounting</i>’ genoemd.</p> |
| | Rekenschap | <p>De spreker legt rekenschap af over dat hij iets zegt en wat hij inhoudelijk zegt, bijvoorbeeld door het gebruik van ‘we’ of ‘jij weet net als ik dat...’</p> |
| | Ret argument | <p><i>Rethorical argument.</i> Door het gebruik van logische</p> |

| | | |
|--|---------------|--|
| | | redeneringen worden argumenten geconstrueerd alsof ze van buiten de spreker afkomstig zijn. |
| | Ret vraag | <i>Retorische vraag</i> . De vraag is niet onderzoekend bedoeld. Zowel spreker als ontvanger weten het antwoord op deze vraag. De vraag kan meer gezien worden als stelling of evaluatie (Burgers, 2010) |
| | Script | <i>Scriptformulering</i> . Een script formulering geeft aan wanneer iets overeenkomst met het normale of er juist vanaf afwijkt (Edwards, 1995). |
| | Vaagheid | <i>Systematic vagueness</i> . Vage globale formulering die zorgt dat de feitelijkheid moeilijk kan worden ondermijnd, terwijl er genoeg gezegd wordt om gevolgtrekking uit af te leiden (Potter, 1996b, p. 168). Bijvoorbeeld: “een zee van ellende” (Avermaet, 2015). |
| | Vocalisatie | <i>Internal vocalisation</i> . De spreker spreekt vanuit de gedachten en waarnemingen van een ander. Als die ander getuige was van wat hij beschrijft dan wordt de ontvanger de percipieerder daarvan en daarmee presenteert de spreker de beschrijving los van zijn eigen belang (Potter, 1996b, p. 164). |
| | Vraag=concept | De vraag die wordt gesteld is niet onderzoekend, maar suggereert het concept van de vragensteller. |

Tabel 3.2 transcriptie notaties

| Transcriptie notatie | betekenis |
|--|--|
| A: oké dan ga ik B: loké, ik ook | Wat binnen de haken staat wordt gelijktijdig gezegd |
| A: Omdat ik=Bovendien ga ik ook | = geeft aan dat er geen merkbaar gat zit tussen de twee woorden. |
| A: Ik denk dat ik (.2) ook maar kom | (.2) pauze van 2/10 seconde. Als er geen getal na de punt staat is de pauze minder dan 1/10 van een seconde. |
| A: dat de::nk ik ook | :: geeft aan dat de klinker wordt gerekt. |
| A: Ik moet er niet aan <u>denken</u> . No way | Een onderstreept woord heeft meer nadruk in de zin en een vetgedrukt woord wordt harder uitgesproken |
| A: ik zou toch graag [onduidelijk] gaan doen | [onduidelijk] geeft aan dat in de opname onvoldoende duidelijk is wat er wordt gezegd. |
| A: Omdat Harry [de docent wiskunde] altijd | Wat tussen rechte haken staat is door mij als onderzoeker toegevoegd om de lezer te helpen. |

Bijlage 4 Casussen organisatie 1

Tabellen XY-case

Tabel 7.2.3 (uitgebreid) Reactie of diagnose over de manier waarop Y X helpt

| laag abstract (direct uit de tekst herleidbaar) | hoog abstract (niet direct uit de tekst herleidbaar) |
|---|--|
| Het is geen waarderende reactie en geen zuivere zeggen tegenwoordig...) | Y gaat uitsluitend uit van zijn werkelijkheid en heeft geen oog/begrip voor het verleden (ervaring van X bij de zorgorganisatie) |
| feedback (niet zelf waargenomen: andere collega's) | Y helpt niet |
| Y deelt mee | Y neemt alle verantwoordelijkheid voor uitkomst gesprek |
| Y stelt geen vragen, lijkt de casus niet te onderzoeken | X kan achterover gaan zitten |
| Y communiceert geen observaties / waarnemingen. | Het lijkt dat het 'mentale model' van Y behoorlijk gekleurd is t.o.v. X. |
| Praten over je toekomst is wel heel breed geformuleerd | De vraag is of Y zelf functioneert als hij op zo'n manier het gesprek met X aangaat. |
| Y doet aannames waarbij de vraag is of ze waar zijn | Dit is niet-onderbouwd meppen en dan een quasi opening bieden. |
| In woorden is hij uitnodigend, in de praktijk legt hij alle kaders op tafel | Het is meer een aanzet tot 'afrekening' |
| Het perspectief ontbreekt | Y vindt het spannend om het gesprek aan te gaan |
| Er is weinig onderbouwing, geen feiten | Y interpreteert en oordeelt |
| | Y vult heel veel in voor X |
| | aanpak van Y is niet motiverend voor X |
| | Als je begint met 1 kun je de rest van dit verhaal niet meer geloofwaardig en vertrouwenwekkend inrichten |
| | Als je al zo ver bent dat je op deze manier moet praten, dan is het wel al heel ver |
| | Dat [gevoelens uit verleden en heden] kun je volgens Y kennelijk goed scheiden |

| | |
|--|---|
| | Het lijkt erop dat Y het functioneren van X niet eerder bespreekbaar heeft gemaakt. |
|--|---|

Tabel 7.2.4 (uitgebreid) Advies aan Y om beter te worden in het helpen van X

| laag abstract (direct om te zetten in actie) | hoog abstract (niet direct om te zetten in actie) |
|--|--|
| Wees helder over het doel van het gesprek | Y dient zich veel meer te verplaatsen in X |
| Stel vragen hoe X aankijkt tegen zijn eigen functioneren | Wees nieuwsgierig en oprecht geïnteresseerd in X |
| Start met de beginsituatie van X (hoe vind je zelf dat het gaat?, tevreden of ontevreden en hoe komt dit?) | Zorg dat X 'zelf aan het werk gaat' [vervolgstappen, afspraken] en eigenaar wordt van eigen probleem / toekomst. |
| Praat vanuit feiten | Biedt een perspectief |
| Doorvragen | Het is van belang goed te luisteren |
| Reflecteren op wat je X hoort zeggen. | Begrijpen hoe X er zelf in zit |
| Eigen waarneming naar voren brengen | Onderzoek perspectief van X |
| Ontwikkelafspraken maken waarbij toetsing is ingebouwd | |
| Vraag naar interpretaties, observaties en oordelen van X. | |
| Deel je eigen observaties met X op basis waarvan je tot interpretaties komt. | |

Tabel 7.2.5 (uitgebreid) Niet-gecommuniceerde gedachten en gevoelens

| gedachten en gevoelens die voortkomen uit eigen beeld/concept van de situatie en die in het gesprek niet worden getoetst of onderzocht |
|--|
| X is de 'zondebok' |
| Waarom zo eenzijdig de opdracht van de directie uitvoeren? |
| Ik vind dat je het gesprek onhandig hebt gevoerd. Dat gaat zo niet werken |
| Ik weet natuurlijk dat ie dat niet heeft gedaan. |
| Y wil van X af. |
| Y lijkt niet te geloven in de opdracht van de directie. |
| Moet ik nieuwsgierig zijn naar iemand die zijn werk minder goed doet. (gedachte over de gedachte van Y) |
| Kan me niet voorstellen dat X er beter op geworden is. |
| Dat vraag ik me af [dat er gewoon niet meer inzit] |
| X moet niet de dupe worden van de begeleiding door Y |
| Laat ik maar niet zeggen wat ik echt vind 'jij bent ongeschikt, want daar wordt Y niet beter van. |

X schiet er op deze manier geen steek mee op.

Je voerde alleen een opdracht uit, het ging niet werkelijk over wat jij van X ziet,ervaart en hem gunt.

Analyses tweekolommen casussen J en S

Casus deelnemer J

1. Korte beschrijving van het probleem

OWijs heeft de afgelopen jaren hard gewerkt aan haar reputatie van een betrokken onderwijsbureau met een visie waar de goede mensen werken. Dit profiel werpt zijn vruchten af. Het bureau groeit in kwaliteit en impact en omzet. Het nadeel is dat hierdoor de verhouding senioren-medioren en junioren wat scheef groeit. Daarnaast is nog veel winst te boeken als het bureau ook een poot heeft met heel praktische 'blauwe' projectleiders en implementeerdere: expertadviseurs Deze twee profielen zouden elkaar kunnen bijten.

2. Korte beschrijving van je aanpak (strategie)

Ik ga hierover het gesprek aan met onze directeur advies waarvan ik weet dat hij meer gecharmeerd is van het 'echte' advieswerk dan van expertadvies. Ik wil hem duidelijk maken dat naast groei in kwaliteit ook groei in markt en omzet van de adviespoot een doelstelling is. Ik wil met hem een strategie uitstippelen om ook het expertadvies te laten groeien zonder dat het ten koste gaat van het echte adviesprofiel

3+4. Scenario met niet-gecommuniceerde gevoelens en gedachten

| Mijn niet-gecommuniceerde gedachten of gevoelens | scenario | analyse |
|---|--|---|
| Eerst maar eens terugkijken op de afgelopen periode. | Ik: Hoe kijk jij terug op de afgelopen periode, ben je tevreden over wat je hebt bereikt met advies? | Dit is een retorische vraag. J ziet dit mogelijk als bruggetje naar zijn onderwerp. Hij gaat namelijk niet inhoudelijk in op het antwoord van de ander. |
| Hij is denk ik met zijn stijl goed in staat mensen op scherp te zetten om betere adviseurs te worden. | De ander: Ja, ik ben best tevreden. Ik heb met alle mensen goede gesprekken gevoerd en ze daar waar nodig een duwtje in | Dit antwoord is hoog abstract. J doet er inhoudelijk niets mee, maar leidt de ander naar |

| | | |
|--|---|--|
| | de goede richting geven. | de volgende vraag, richting zijn vraagstuk. |
| Ik weet dat hij wel zijn voorkeuren heeft en wat minder heeft bij de wat praktischer, blauwe collega's | Ik: Is dat bij iedereen even goed gelukt? | Dit is een retorische vraag is. Het antwoord hierop is bekend, blijkt uit zijn linkerkolom. |
| Dit biedt een mooi bruggetje. | De ander: Nou ja, je weet dat ik mijn voorkeuren heb, dus het ene gesprek ging beter dan het andere. | |
| We hebben nu vooral nog senior-experts, en slechts een enkele medior expert. | Ik: We krijgen regelmatig heel praktische juridische en implementatievragen. Daar zouden we meer mee kunnen. Denk jij dat we daar ook in het middensegment voldoende capaciteit hebben. Zijn er mensen die die kant op willen bewegen? | Scriptformulering. Niet-toetsbare evaluatie. Niet onderzoekbaar geformuleerd pleidooi met ingevouwen attributie. Vraag = concept en de vraag is retorische (zie inleiding) |
| Ik begrijp zijn aarzeling wel. | De ander: Dat weet ik niet, daar zouden we nog een goed naar kunnen kijken, al twijfel ik of we die kant echt op moeten. | Twijfel van de ander wordt niet geadresseerd. |
| Misschien moet hem een duwtje geven. | Ik: Misschien is het goed om nog eens in kaart te brengen wat we al doen en op welke onderdelen potentiële groei zit | Positie ten aanzien van expert advies wordt hier benoemd vanuit een mogelijkheid ('misschien is het goed om..') |
| Ik zie dat hij nadenkt over het risico dat het OWijs-profiel mogelijk verwatert. | De ander: hmm | Aanname over de ander in de linkerkolom wordt niet getoetst. |
| Volgens mij kan hij dit argument niet naast zich neerleggen, zonder mij af te wijzen. En dat wil hij niet. | Ik: Ik denk dat het mogelijk is om onze specifieke advieskracht te combineren met het wat praktischere werk waardoor het toch past bij de OWijs-signatuur. Het een | Nu wordt de positie explicieter en verbindt hij het aan zijn eigen persoon (zie linkerkolom staat de strategie.) Wederom pleidooi zonder toetsbaar of onderzoekbaar te maken. Hij |

| | | |
|---|--|--|
| | hoeft het ander niet te bijten | anticipeert op mogelijk concept van de ander dat het een het ander bijt. Dit is 3 delen in andere volgorde. |
| Hij houdt nog wel even af. | De ander: Hoe zie je dat voor je. | |
| Ik doe een inhoudelijk voorstel waarbij ik incalculer dat hij de bal bij mij legt | Ik: Misschien moeten we beiden eens in kaart brengen en op zoek gaan naar waar het elkaar kan versterken. | Abstract geformuleerd en onzekerheid ingebouwd. Dit is weer in tegenspraak met expliciete positie in vorige beurt. Hij denkt hier een inhoudelijk voorstel te doen, maar doet een proces voorstel. |
| Terecht. | De ander: Wil jij daar dan een voorzet voor geven en dan maken we daar op korte termijn een afspraak over | Er komt nu een afspraak voor een voorzet. |

| | Door de onderzoeker afgeleid uit de casus |
|--|---|
| Probleem | Er is te weinig expert advies (blauw) |
| Gewenste effect | Relevantie van groei op expertadvies duidelijk maken. Pad uitzetten om expertadvies te laten groeien zonder dat dat ten koste gaat van 'echt' advies |
| Resultaat | Gewenste effect wordt niet gehaald. Het enige dat bereikt wordt is een vervolgspraak, waarbij de deelnemer de bal heeft terug gekregen. |
| Aanpak | Overtuigen vanuit het perspectief dat de inzet van expert advies niet ten koste hoeft te gaan van het 'echte' advies. |
| Theory-in-use | Easing-in. Via vragen leidt de deelnemer de ander naar het punt dat hij wil maken. |
| Concepten die in deze casus een sturende rol spelen | <ol style="list-style-type: none"> 1. Blauwe mensen zijn in bepaald percentage nodig om goed advies te kunnen geven 2. Er is een verband tussen kwaliteit van advies en senioren als adviseurs. 3. Vergroten van expertadvies betekent groei in de markt en dat is ook doelstelling van Advies. 4. T heeft meer aandacht voor 'echte' advies en minder voor expertadvies. |

In dit gesprek worden de individuele concepten niet expliciet uitgewisseld en onderzocht. Het is daarom niet te verwachten dat in een volgend gesprek (waarvoor in dit gesprek de intentie tot een afspraak is uitgesproken) er geen verschil van concepten meer zal zijn. In dat volgende gesprek zal dat verschil alsnog geadresseerd moeten worden, tenzij het alleen een uitwisseling van posities zal zijn. Bovenstaand gesprek heeft daarmee geen bijdrage geleverd aan meer wederzijds begrip en daarmee hebben beide gesprekspartners niet geleerd op het tweede of derde niveau. De aannames over elkaar zouden in dit gesprek alleen maar versterkt kunnen zijn, omdat dit gesprek impliciet de aannames bevestigd heeft. Dat is in ieder geval terug te zien in de linkerkolom van de deelnemer.

In de bespreking van deze casus is het volgende opgevallen.

De deelnemer expliciteert wat zijn doel en strategie was en bevestigt dat dit een vorm van easing-in is.

Fragment 7.3.3

| tekst | analyse |
|---|--|
| J: ik zeg ik wil op dit moment even geen energie in de controverse hebben zitten. Ik wil vooral energie hebben in het feit dat ik daar iets op tafel wil leggen en dat dat gaandeweg dat ik daar nog een paar keer op terug kan komen zodat het op een gegeven moment wel iets wordt. | J frameet een directe strategie als 'energie in de controverse'. Dat is een 'systematic vagueness'. Daarna maakt hij contrast met wat hij zelf wil en schetst dat als iets dat zich rustig kan openbaren. Dit is een pleidooi dat niet toetsbaar of onderzoekbaar wordt geformuleerd. |
| T: Easing-in? | |
| J: ja | |

In het gesprek met J over zijn casus blijkt het lastig los te komen van de Model I theory-in-use die hij hanteert binnen de casus. Ook al zijn de contraproductieve effecten van zo'n Model I theory-in-use in twee sessies besproken en hebben de MT-leden daar kennis van genomen, dan is die met die kennis alleen niet zomaar te wijzigen. Deze deelnemer illustreert dit in het volgende stukje waarin hij zich Model I verdedigt. Een van de MT-leden merkt op dat hij daarmee consistent is met hoe hij in de casus acteert.

| tekst | analyse |
|---|---------|
| Tj: dus voor jou is dit een zo'n voorzichtige dra.. ja precies en dan is de vraag uit uiteindelijk bereik je daarmee op de meest effectieve en efficiënte manier wat je wil bereiken? zo niet wat kan je dan doen om 't om dat wel uhh om dat | |

| | |
|--|---|
| beter te maken. Uh daar gaat dit onderzoek eigenlijk over. Hoe zorg je ervoor dat.. | |
| J: maar dan dan dan even op op een woord, hè. Hoe bereik <u>je</u> of hoe bereik <u>ik</u> ? En ik denk dat mijn st.. voor mij de stijl van easing-in beter werkt dan voor een ander misschien.. dat dan de de de wat wat stellendere confronterende manier. | De deelnemer verdedigt door het te betrekken op zichzelf. Hij wijst de onderzoeker op het gebruik van 'je' en geeft daarmee aan dat hij ("ik") ervoor kiest het anders te doen. Hij herformuleert zijn zin in een meer objectieve vorm en versterkt dat door een contrast te maken met de 'stellendere confronterende manier' Door het confronteren als 'stellend' te kwalificeren geeft hij rekenschap van het feit dat hij niet kiest voor confronteren. |
| T: omdat het comfortabeler is voor je of omdat het bewezen meer resultaat heeft opgeleverd? | Vraag = concept. Dit lijkt een retorische vraag, want hoe moet iemand aantonen dat die stijl meer resultaat heeft opgeleverd als hij pas in deze sessie kennis heeft genomen van 'easing-in' |
| J: beide, Dus ik heb uh, dus én, nee maar beide, want ik dus dus d'r zit voor mij comfort in maar ik heb ook uh, ik natuurlijk ook uh mee wat ik daar de afgelopen jaren mee bereikt heb en dat is ook succesvol geweest. Dus ik ik zie hier kansen | De deelnemer gaat zich verdedigen zonder dat toetsbaar of onderzoekbaar te formuleren. Hij gebruikt een vorm van footing waarin hijzelf de expert is in de evaluatie van wat hij de afgelopen jaren heeft bereikt en hoe hij dat gedaan heeft. Dat komt overeen met de slager die zijn eigen vlees keurt. De attributie aan het einde is daarmee ook niet-toetsbaar. |
| S: dit gebeurt hier gewoon. dit is op-nieuw dat | Dit is een niet getoetst evaluatie. Of-schoon de onderzoeker het eens is met deze constatering, is nu niet duidelijk of dit deelnemer J inzicht geeft. Er wordt namelijk niet benoemd op basis van welke gegevens S deze evaluatie afleidt. J kan dit daardoor niet vergelijken met zijn eigen ordening en conceptualisatie en kan dus niet leren op het tweede en derde niveau. Hij kan dan alleen maar incasseren of er tegenin gaan (actie=reactie). Beide dragen niet bij aan |

| | |
|--|---|
| | een productieve uitkomst van het gesprek. |
|--|---|

Hieruit blijkt hoe lastig het is in de actie zelf je theory-in-use te wijzigen, ook al is er inmiddels in ruime mate kennis van genomen⁹⁶. Het is makkelijker te constateren dat de ander een Model I theory-in-use hanteert, dan dat je dat bij jezelf waarneemt. Diegene die dat in de laatste beurt van bovenstaande constateert, hanteert zelf ook een Model I strategie. Zowel door het zo te stellen als hierboven, maar ook in andere fragmenten waarin hij zelf onder druk komt te staan, zoals bijvoorbeeld hier:

Fragment 7.3.4

| tekst | analyse |
|--|--|
| S: Zou je dan niet gewoon moeten zeggen: Hoi T, ik vind eigenlijk dat we dit punt een keer op de agenda moeten. Wanneer zetten we het op de agenda? | Vraag = concept. Scriptformulering Pleidooi zonder toetsing of onderzoek. De vraag die hier wordt gesteld wordt door de deelnemer niet opgevat als onderzoekende vraag, maar eerder als een verwijt. Dat blijkt uit het antwoord dat hij geeft waarbij hij deze manier kwalificeert als confronterend en passend bij de ander maar niet bij hemzelf. |
| J: Nee, ne, natuurlijk wel. Nee maar even. Ik zie ook wel . zo teruglezend zie denk ik 'nah' Van hmmm, dat had uh dat had uh scherper en weet ik veel wat gekund, maar ik vind wel. Jouw manier van nu neerzetten van zo zou ik het doen en dan leer dat is uh | 3 delen. Verdediging zonder toetsing of onderzoek |
| S: heb ik niet gezegd. (.3) nee U, help nou effe ⁹⁷ . Ik heb niet gezegd: ik zou het z.. Ik zou als experiment | Verdediging met behulp van consensus and corroboration. Formeel klopt het dat hij dat niet gezegd heeft, maar J heeft het wel als stellend ervaren. Deze manier van verdedigen gaat niet helpen daar meer inzicht in te krijgen, want nu wordt het een welles-nietes. |

Een reden om weg te blijven van de confronterende strategie heeft volgens een aantal MT-leden te maken met het feit dat men het lastig vindt om afgewezen te worden. De strategie is er daarmee op gericht om die afwijzing uit te stellen. Een van de MT-leden zegt hierover: *“Als je sneller komt tot wat je wilt bereiken dan is de kans ook*

⁹⁶ Ten tijde van het bespreken van deze casus was al een aantal voorbeelden de revue gepasseerd.

⁹⁷ S zoekt steun bij de anderen

groter dat je de afwijzing eerder te pakken hebt. En wat wat hier dus gebeurt is dat je de afwijzing nog weg duwt en dan maar voor het compromis gaat of zelfs dat niet maar even tijd winst of iets dergelijks.”

Casus deelnemer S

In deze casus heeft deelnemer S de vooronderstelling dat er bij de intake van een nieuwe klus niet goed doorgevraagd wordt op het aanwezig zijn van de juiste condities. S besluit op een ‘natuurlijk’ moment de confrontatie te zoeken met iemand die de intake doet. In deze casus beschrijft de deelnemer, tegen de opdracht in, ook de gedachten van de ander.

1. Korte beschrijving van het probleem

Volgens mij is de belangrijkste uitdaging om met de groei die we doormaken, de kwaliteit van onze dienstverlening op peil te houden. Hierbij gaat het niet alleen over de uitvoering op zichzelf (doet de adviseur / interimmer de dingen goed) maar ook bij de intake om de vraag of de juiste condities aanwezig zijn voor een goede klus. Natuurlijk hebben die twee met elkaar te maken, maar gemiddeld genomen kunnen we scherper zijn op de condities. Dit ook omdat we door de groei, steeds vaker te maken krijgen met opdrachten waarbij de uitvoerder niet persé degene is die de opdracht heeft aangenomen. (Sterker dat zou zo moeten zijn, want we hebben meer diversiteit en dus kwaliteit in huis)

2. Korte beschrijving van je aanpak (strategie)

Ik wacht tot er zich een praktijksituatie voordoet waar ikzelf dicht genoeg bij betrokken ben of bij betrokken wordt. De discussie over hoe het zou kunnen (zonder een praktijk gerelateerde noodzaak, ervaar ik (binnen ons MT) meestal niet als erg energie gevend, zeer vrijblijvend en met weinig rendement. Ook kan het helpen een aantal praktijkvoorbeelden paraat te hebben voor als zo’n gesprek zich voordoet, om te illustreren dat het niet alleen in dit ene geval gebeurt, maar ook in andere gevallen.

Als het zich voordoet maak ik het bespreekbaar met degene die het betreft, ook als dit niet direct zijn of haar insteek is. Helemaal mooi als er in dezelfde periode bij andere MT-leden ook nog voorbeelden voordoen. Dan hebben we meteen een platform om stappen te zetten.

3+4. Scenario met niet-gecommuniceerde gevoelens en gedachten

| Mijn niet-gecommuniceerde gedachten of gevoelens | Scenario | analyse |
|---|-----------------|----------------|
| | | |

| | | |
|--|---|--|
| Het komt vanzelf voorbij. Geduld is een schone zaak. | Ik: | |
| Ik kom er niet zomaar uit. Even S vragen misschien heeft die een idee. | De ander: Kunnen we het even hebben over die nieuwe klus bij, ik heb een beetje moeite om iemand te vinden. | |
| Ook iemand die het liefst zich zelf kloont. We zijn ook allemaal hetzelfde. | Ik: Okay. Wat maakt het moeilijk? Waar ligt het probleem? | Niet-getoetste evaluatie over de ander. |
| Die vraag had ik wel verwacht. Nu wordt het natuurlijk weer onnodig ingewikkeld gemaakt. | De ander: Inhoudelijk is het een dubbele vraag. Waarbij de vraag onder de vraag eigenlijk niet gesteld mag worden. | |
| Niet gesteld mag worden. Of durf je die vraag niet te stellen. Bang om afgewezen te worden? | Ik: Waarom heb je die nog niet gesteld? | Opnieuw een niet-getoetste evaluatie over de ander, met een niet-getoetste attributie waarin de oorzaak geframed wordt als eigenschap van de ander. |
| Ja dat ligt natuurlijk voor de hand. We werken voor onze opdrachtgevers en mijn opdrachtgevers laten zich echt niet zomaar op andere gedachten brengen. | De ander: Nou omdat de opdrachtgever het daar niet over wou hebben. Dat heeft hij duidelijk aangegeven van te voren. | |
| Je bent toch niet zo goed omdat je alleen naar de opdrachtgever luisteren of ons aan zijn regeltjes houden. Verstop je toch niet achter je opdrachten en opdrachtgevers. | Ik: Ik vroeg waarom jij het er niet over hebt gehad? | Opnieuw een niet-getoetste evaluatie over de ander, met een niet-getoetste attributie waarin de oorzaak geframed wordt als eigenschap van de ander. Deze evaluatie is self-referential. Alleen getoetst binnen de eigen logica. |
| Oh, ja, Nou dat. Moet het zeker over mijn afweging gaan. Mooi niet. | De ander: Dat zeg ik toch. Hij wilde het er niet over hebben. | |

| | | |
|---|--|---|
| <p>Dat moeten we toch serieus onderzoeken. We moeten toch een stap extra zetten daar. Ik vind iedereen daar zo voorzichtig in. En ik vind het ook spannend, want natuurlijk loop je risico, maar dan moeten we dat leren.</p> | <p>Ik: En dan houden we ons daaraan. Of gaan we echt onderzoeken wat nodig is om de klus op een goede manier te klaren?</p> | <p>Hier wordt overgeschakeld op 'we' en wordt een normatief standpunt ingenomen: "zo hoor je toch te doen als je de klus goed wilt klaren?" Dit wordt vormgegeven in een scriptformulering die enerzijds rechtvaardigt dat de spreker dit zegt ('gaan we écht onderzoeken') en anderzijds ondermijnt het de insteek van de ander door het onderzoeken te framen als dat wat echt nodig is om de klus op een goede manier te klaren. Deze uitspraak wordt door de ander niet meteen als een verwijt opgevat, maar wel in de laatste beurt.</p> |
| <p>Weet je, ik snap wel wat je wil. Maar ik wil het er gewoon niet in relatie tot deze opdracht over hebben. Laten we kijken wie het het best kan doen.</p> | <p>De ander: Ik zou dat zelf prima kunnen, onder deze omstandigheden.</p> | |
| <p>Nu is het cirkeltje rond. Het is toch ook een kwaliteit om te zorgen dat ze een collega van je willen. En die collega dan ook zo af te zetten dat hij of zij maximaal succesvol kan zijn.</p> | <p>Ik: Maar je zoekt een collega toch? Waarom zou die dat niet kunnen. En wat maakt dat we dan de omstandigheden voor elkaar niet creëren om de beste kwaliteit te leveren?</p> | <p>Het verwijt wordt hier herhaald en op dezelfde manier vormgegeven als in de vorige beurt, nu met extreme case formulering. Dit wordt ook als een verwijt opgevat door de ander in de laatste beurt.</p> |
| <p>Hij vind natuurlijk weer dat we te weinig confronterend zijn. En zelf te weinig sturend. Er zijn ook andere manieren om een goede adviseur te zijn.</p> | <p>De ander: We zijn toch ook allemaal anders. We hoeven toch niet altijd te confronteren.</p> | <p>Opmerkelijk hier is dat de schrijver van deze casus zichzelf stigmatiseert door zichzelf te kwalificeren als te confronterend door de ogen van de ander.</p> |

| | | |
|--|--|---|
| | | Hier lijkt een verschillend concept te bestaan over advies in het algemeen, dat niet wordt geadresseerd en dus mogelijk in de toekomst opnieuw een rol gaat spelen. |
|--|--|---|

| | |
|--|---|
| | Door de onderzoeker afgeleid uit de casus |
| Probleem | Bij intake wordt niet altijd uitgevraagd of de juiste condities aanwezig zijn voor goede klus. |
| Gewenste effect | Is niet af te leiden uit de casus, maar wordt door deelnemer als volgt gedefinieerd: “agenderen en andere mee te nemen in mijn kijk op OWijs en de ontwikkeling van OWijs gebeurt. Bewustwording, visie delen” |
| Resultaat | concepten over elkaar zijn bevestigd. |
| Aanpak | Bespreikbaar maken door confronteren op een ‘natuurlijk’ moment. |
| Theory-in-use | confrontatie |
| Concepten die in deze casus een sturende rol spelen | <ol style="list-style-type: none"> 1. De condities zijn niet altijd goed uitgevraagd en daar heeft de uitvoering onder te leiden. 2. Concept over de ander: Hij is bang en verschuilt zich achter opdracht en opdrachtgever. 3. Concept van deelnemer door de ogen van de ander over zichzelf: te confronterend. Zijn kijk op advies is eenzijdig. |

Opmerkelijk in deze casus is het feit dat de schrijver ook de gedachten van de ander heeft opgeschreven. Dit was niet de opdracht maar geeft wel een aardige kijk op hoe hij zichzelf geframed ziet vanuit de positie van een ander. De deelnemer weet dus hier dat hij gezien wordt als confronterend en accepteert de gevolgen die daarbij horen. Zelf zegt hij daarover: *“ja weet je, als ik gewoon eerlijk vanuit het agenderen zo’n gesprek zou ik helemaal niet mee zitten. denk oké prima we hebben het er een keer over gehad. enne het komt wel weer een keer terug.”* De deelnemer illustreert hiermee dat hij zich bewust is van het feit dat een gesprek als dit niet direct effect heeft en beschouwt het als een gesprek in een reeks van vele gesprekken, die uiteindelijk wel het effect moeten gaan opleveren dat hij voor ogen heeft. Hieronder zit een single-loops aanname die aansluit bij het ‘mere exposure effect’ namelijk dat als iets vaker voorbij komt het belangrijker wordt en daarmee voor de ander niet meer te negeren is. Echter als de ander in die volgende gesprekken ook niet kan leren omdat de inhoudelijke concepten niet openlijk op tafel komen, kan hij alleen maar incasseren of er tegenin gaan. In beide gevallen wordt er niet geleerd.

Vervolgens komt de onderzoeker met de hypothese dat het effect van dit gesprek een polariserende werking zou kunnen hebben omdat beiden de concepten over elkaar niet openlijk bespreken en onderzoeken. Die concepten over elkaar worden in dit gesprek opnieuw bevestigd en daarmee versterkt. De deelnemer geeft aan dat dat niet het effect is dat hij beoogt. Hiermee herkent en erkent de deelnemer het contraproductieve effect van het verborgen houden van concepten.

Bijlage 5 Casussen organisatie 2

Uitgebreide analyse XY-cases

De XY-cases zijn op dezelfde manier geanalyseerd als bij organisatie 1. De onderdelen van analyse staan beschreven in 7.2 en worden hier kort herhaald:

1. Analyse van de door de deelnemers gehanteerd theory-in-use.
2. De aanpak die de deelnemers als ineffectief achten in de aanpak van X door Y.
3. Wat achten de deelnemers als productief in de aanpak van X door Y?
4. Wat achten de deelnemers als helpend om tegen Y te zeggen zodat hij kan leren, maar brengen dat zelf niet in de praktijk.
5. De onuitgesproken gevoelens of gedachten uit de linkerkolom in het gesprek met Y die zichtbaar maken welke concepten de deelnemer hanteert maar niet openlijk toetst of onderzoekt zodat de gesprekspartners niet kunnen leren.

Theory-in-use

Ook in deze organisatie zijn alle theories-in-use te kwalificeren als Model I. Dit komt tot uitdrukking in alle onderdelen van de casus in de manier waarop de deelnemers evalueren, attribueren of verdedigen/pleiten zonder te onderzoeken of te toetsen of hun eigen concepten geldig genoeg zijn om de context te beschrijven.

Hieronder volgt een aantal voorbeelden. De lijst is niet uitputtend.

In de diagnose:

- Y denkt dat X zich als een slachtoffer gedraagt. [Niet-getoetste evaluatie]
- Y is mogelijk afstandelijk, te kritisch en schept deels irrelevante sfeer voor het doel dat hij wil bereiken. [Niet-getoetste evaluatie]
- Y gaat offensief en oordelend het gesprek in. [Niet-getoetste evaluatie]

In het advies

- Wees eerlijk en duidelijk. [Niet-onderzocht pleidooi]
- Wees op een prettige en constructieve manier duidelijk naar Y [Niet-onderzocht pleidooi]
- Minder hoekig de ik-boodschap formuleren [Niet-getoetste evaluatie]

In het gesprek

- Gedachte: Ik ga niet meteen zeggen dat deze aanpak niet gaat werken [Niet-getoetst pleidooi]
- Als je hem wilt helpen is het van belang eerst te weten of X de urgentie helder heeft. [Niet-getoetst pleidooi].
- Gedachte: Met zo'n opstelling ga je dit niet bereiken. [Niet-getoetst pleidooi]

- Gedachte: Als je dat zélf al bedacht heb, waarom ben je dan niet wat voorzichtiger? Ik zal hem dat zó niet teruggeven, maar wil er wel aandacht voor... [Niet-getoetste evaluatie en pleidooi]

Een aantal adviezen is wel Model II geformuleerd. Ze zijn erop gericht te onderzoeken en niet te oordelen op basis van vooronderstellingen. Punt 4. uit deze paragraaf illustreert dat het erg moeilijk is de adviezen aan Y zelf op te volgen.

Model II adviezen:

- Betrek geen persoonlijke oordelen en die van anderen
- Ga samen op zoek naar verklaringen
- Erken waar iemand vandaan komt

Opmerkelijk is dat mensen vanuit een Model I theory-in-use de beste intenties hebben, maar dat dat niet goed uitpakt omdat de ander Model I reageert. In het volgende fragment (8.2.1) probeert de spreker de ander niet in de verdediging te laten schieten en vermijdt daarom het uitspreken van een expliciet oordeel. Als reactie gaat de ander gaat wel verantwoording afleggen van zijn aanpak en dat wijst erop dat hij het oordeel wel degelijk heeft opgepikt. Dat zou bijvoorbeeld kunnen komen door het retorische middel “het blijft wel de kunst...” Dit is een systematische vaagheid, die gebruikt wordt om aan te geven dat er enerzijds begrip is over dat wat de ander te doen heeft moeilijk is en aan de andere kant wordt duidelijk gemaakt dat het de ander nog niet gelukt is. De schrijver van de casus heeft zowel zijn eigen woorden als die van de ander opgeschreven. Hieruit blijkt dat hij kennis heeft (tacit knowledge) dat zijn aanpak om de ander niet in de verdediging te laten schieten niet effectief genoeg is.

Fragment 8.2.1

| Niet gecommuniceerde gedachten of gevoelens | scenario |
|---|--|
| Ik zie wel wat er contraproductief is, maar ga hem dat niet gelijk allemaal aangeven, dan schiet hij misschien teveel in de verdediging. | Ik: In mijn ogen ben je duidelijk naar hem geweest. Het blijft wel de kunst X er bij betrokken te houden en hem daar even wat ruimte in te geven. |
| Als je dat zélf al bedacht heb, waarom ben je dan niet wat voorzichtiger? Ik zal hem dat zó niet teruggeven, maar wil er wel aandacht voor... | Hij: Zeker, X is vrij onzeker, dus dat zal hem aanvankelijk wel rauw op zijn dak zijn gevallen. Maar je kan er maar beter meteen duidelijk over zijn, nietwaar? |

In het volgende tweegesprek vindt iets soortgelijks plaats (Fragment 8.2.2). Ook hier probeert de spreker met de beste intentie de juiste aanpak te kiezen. De vraag die hij stelt is een easing-in vraag, blijkt uit zijn linkerkolom. De spreker ziet coaching als effectief boven confrontatie. De ander beantwoordt de vraag van de spreker ook niet in zijn beurt, maar interpreteert hem als een concept en geeft vervolgens

rekenschap van zijn aanpak door te zeggen er niet van te houden om de hete brij heen te draaien. Opmerkelijk is nu dat de spreker de uitspraak van de ander framet als recht door zee (Model I deugd, zie 3.2) en vanuit dat ingevulde perspectief van de ander zichzelf kwalificeert als softie in de ogen van de ander. Omdat de spreker Y niet kent, moet dit iets zijn dat cultureel bepaald is. Kennelijk zijn er in de ogen van de spreker mensen die zichzelf kwalificeren als recht door zee en anderen die kiezen voor een minder confronterende aanpak, zien als een softie die om de hete brij heen draait.

Fragment 8.2.2

| Niet gecommuniceerde gedachten of gevoelens | scenario |
|--|---|
| Hoe voorkom ik dat ik dezelfde fout maak als Y | Ik: Wat was er gebeurd als je het gesprek minder confronterend had geopend en vooral vragen had gesteld? |
| Hij vindt me nu een softie, maar dit was geen slechtnieuwsgesprek, eerder coaching en dat lukt niet met deze aanpak. | Hij: Ik houd er niet van om de hete brij heen draaien |

2. Wat analyseren de deelnemers als ineffectief?

Hieronder volgt een tabel met daarin opgenomen een aantal uitspraken die laten zien dat de deelnemers de aanpak van Y analyseren als ineffectief. In de tabel wordt onderscheid gemaakt tussen laag abstracte uitspraken (direct uit de dialoog tussen X en Y afleidbaar) en hoog abstracte uitspraken (de deelnemer heeft hier al geïnterpreteerd). De reden om dit te doen is dat de hoog-abstrakte en meestal niet-getoetste uitspraken een aanwijzing zijn voor leerbelemmeringen.

Tabel 8.2.1

| laag abstract (direct uit de tekst herleidbaar) | hoog abstract (niet direct uit de tekst herleidbaar) |
|---|--|
| Er ligt ook kennelijk iets in het verleden wat X geraakt heeft maar waar X geen aandacht meer aan mag geven | Y nodigt uit om gevoelens te bespreken, maar maakt die uitnodiging onmiddellijk zelf weer ongedaan |
| Y stelt geen vragen | Y voert hier een oneigenlijke onderbouwing aan voor argumenten |
| Y wil zonder noemenswaardige analyse een verbetertraject inzetten | de zinnen die Y noemt zijn verschillende te interpreteren en daarom mogelijk verwarrend voor X |
| Y geeft in dit gesprek geen heldere boodschap af (voorbeelden uit de tekst) | Er is geen sprake van ondersteuning, maar van sturing |

| | |
|--|---|
| Y benoemt vooral zaken die buiten hemzelf liggen (voorbeelden uit de tekst) | Y is mogelijk afstandelijk, te kritisch en schept deels irrelevante sfeer voor het doel dat hij wil bereiken. |
| Y poneert van alles (hoe x gezien wordt door de directie, collega's en leerlingen) zonder "bewijs" | Y gaat offensief en oordelend het gesprek in |
| Y probeert ruimte van x te begrenzen in zijn reactie | Y helpt X op deze wijze nog niet. |
| Het klinkt allemaal als eenrichting | Y geeft alleen maar boodschappen af |
| Oordelen worden niet toegelicht | Y vult in wat een mogelijke oorzaak is |
| | Y denkt dat X zich als een slachtoffer gedraagt |

Uit deze uitspraken heeft de onderzoeker de volgende theorie van ineffectiviteit afgeleid en deze getoetst bij de deelnemers:

Als X door Y wordt aangesproken op een niet-vragende manier, oordelend en sturend, waarbij Y invult zonder "bewijs" en zonder noemenswaardige analyse kan X niet leren.

X is namelijk niet in staat om zijn eigen beeld/concept te vergelijken met dat van Y. Hierdoor kan hij zich niet bewust worden van mogelijke misconcepties in zijn eigen perspectief. Hierdoor kan hij niet (double-loop) leren.

Veel van wat de deelnemers analyseren als ineffectief zit ook opgesloten in hun eigen analyse. Een analyse als "Y geeft in dit gesprek geen heldere boodschap af" is zelf ook geen heldere boodschap. Want om het concept van deze spreker omtrent helderheid te doorgronden is meer informatie nodig dan in deze zin staat. Er is daarmee dus meer helderheid nodig om voldoende betekenis te kunnen geven aan betreffende uitspraak. Zoiets geldt ook voor een zin als "oordelen worden niet toegelicht". Dit is namelijk een oordeel dat ook niet toegelicht wordt. Ook een zin als: "Y vult in wat een mogelijke oorzaak is" getuigt van het feit dat de deelnemer met deze uitspraak invult wat de mogelijk oorzaak is van het niet-effectief zijn van Y. Niet alle zijn op deze manier vormgegeven. Sommige deelnemers herleiden hun analyse wel direct uit de tekst. Iemand schrijft bijvoorbeeld: Y poneert van alles (hoe x gezien wordt door de directie, collega's en leerlingen) zonder "bewijs". Deze analyse is als zodanig toetsbaar aan de voorbeelden en daarmee is die uitspraak zelf niet ponerend. De uitspraak blijft wel Model I omdat de spreker nog steeds een niet-toetsbare of -onderzoekbare evaluatie afgeeft, die hij weliswaar onderbouwt met voorbeelden uit de tekst, maar die daarmee alleen zijn eigen definitie van 'poneren' ondersteunen. Die eigen definitie wordt niet ter discussie gesteld.

3. Wat achten de deelnemers effectief?

In het advies aan Y dat de deelnemers formuleren komt naar voren wat zij als effectief achten. Een aantal van hun adviezen is opgenomen in onderstaande tabel. In de tabel is onderscheid gemaakt tussen laag abstract uitspraken (direct om te zetten in een actie) en hoog abstracte uitspraken (hier is nog een aantal stappen nodig om dit om te zetten in een directe actie). De reden om dit te doen is dat de hoog-abstracte en meestal niet-getoetste uitspraken een aanwijzing zijn voor leerbelemmeringen.

Tabel 8.2.2

| laag abstract (direct om te zetten in actie) | hoog abstract (niet direct om te zetten in actie) |
|---|--|
| Meld signalen die je krijgt van anderen | Probeer de verbinding met x te maken |
| Laat X benoemen wat er zou moeten gebeuren ter verbetering | Wees op een prettige en constructieve manier duidelijk naar Y |
| Ga samen op zoek naar mogelijke verklaringen | Wees toekomstgericht |
| Laat X benoemen wat hij zelf ervaart en waarneemt | Wees eerlijk en duidelijk |
| Het gesprek starten met de feiten | Voer het gesprek analysegericht |
| Stel open (explorerende) vragen | Blijf to the point en zakelijk |
| Betrek geen persoonlijke oordelen en die van anderen | Minder hoekig de ik-boodschap formuleren |
| Vraag wat X nodig heeft om functioneren te verbeteren | Als X ziet dat jij oplossing bent van door hem ervaren problemen komt X mogelijk in beweging |
| Gebruik Socratische methode | Aangeven dat je X wilt helpen door samen naar de situatie te kijken |
| Benoem wat je bedoelt | Erken waar iemand vandaan komt |
| Stel gezamenlijk plan van aanpak op met duidelijke kaders en doelen | |

Uit deze uitspraken heeft de onderzoeker de volgende theorie van effectiviteit afgeleid en deze getoetst bij de deelnemers:

Als X door Y eerlijk, duidelijk en to the point wordt aangesproken, waarbij oordelen wordt vermeden, waarbij waarde vrij vragenderwijs het perspectief van X wordt onderzocht en gezamenlijk analysegericht kaders en doelen worden vastgesteld, kan X leren.

X kan nu zijn onderliggende beelden/concepten onderzoeken en die leggen naast de beelden van Y en daarmee kan hij de eventuele misconcepties uit zijn eigen perspectief opsporen en bijstellen. Zo kan X (double-loos) leren.

Door de deelnemers is deze theorie van effectiviteit geaccepteerd als valide en passend bij hoe zij hun XY-case hebben vormgegeven.

4. Wat vinden de deelnemers helpend om tegen Y te zeggen zodat hij kan leren, maar brengen dat zelf niet in de praktijk?

Alle deelnemers geven adviezen hoe Y beter zijn gesprek met X zou kunnen voeren met als doel dat X leert. In hun confrontatie met Y nemen de deelnemers hun eigen advies niet in acht. Zij doen dus iets anders in de praktijk dan zij in theorie als wenselijk achten. Soms is dit niet direct merkbaar in de uitingen van de deelnemers, maar wordt dit pas duidelijk als ook de linkerkolom erbij betrokken wordt. Daarin hebben mensen regelmatig oordelen over de ander, die ze niet openlijk kunnen uiten omdat ze verwachten dat dit de effectiviteit van hun gesprek ondermijnt. In onderstaande tabel is een aantal voorbeelden gegeven. In de linkerkolom staat het advies en uit op dezelfde regel in de rechterkolom staat een uitspraak of gedachte die daarmee in tegenspraak is.

Tabel 8.2.3

| Advies aan Y ten aanzien van het gesprek met X | In gesprek met Y (en onuitgesproken gedachten en gevoelens daarbij) |
|--|--|
| Wees eerlijk en duidelijk | Hoe reageerde x tijdens het gesprek op je aanpak? (bijbehorende gedachte was: <i>Ik ga niet meteen zeggen dat deze aanpak niet gaat werken</i>) |
| Leg de vraag bij X neer hoe hij/zij tegen het eigen functioneren aan kijkt | ik sprak X gisteren even en hij gaf aan nogal met het gesprek in zijn maag te zitten..(bijbehorende gedachte: <i>Ik vraag me af hoe Y zichzelf voelt onder de situatie.</i>) |
| Het gesprek kan analysegericht gevoerd worden via Socratische methode | Ik: Heb je een beeld gekregen van de beweegredenen en wat de medewerker bezighoudt? ..(bijbehorende gedachte: <i>Ik denk dat er onvoldoende duidelijk is waarom X zich gedraagt zoals hij zich gedraagt.</i>) Hij: Ja, ik denk het wel. |
| Het gesprek starten met de feiten, wat is er aan de hand en welk doel heeft Y met dit gesprek. | Jij had ongetwijfeld een helder doel voor ogen met dit gesprek, echter ik vroeg me af of het voor X helder was wat jouw doel was met dit gesprek? (bijbehorende gedachte: <i>Hoe zeg ik dat ik zijn aanpak niet helder vond zonder dat hij zich aangevallen voelt.</i>) |

| | |
|--|---|
| Stel open (explorerende) vragen | Wat wil jij graag bereiken, waar ligt je ambitie ? (bijbehorende gedachte: <i>Hoe krijg ik hem tot een "Volwassen" besluit?.</i>) |
| Beginnen met vragenderwijs achterhalen hoe X zelf tegen zijn huidige functioneren en de achtergrond daarvan aankijkt | Wat was er gebeurd als je het gesprek minder confronterend had geopend en vooral vragen had gesteld? |
| betrek er geen persoonlijke oordelen in | In mijn ogen ben je duidelijk naar hem geweest. Het blijft wel de kunst X er bij betrokken te houden en hem daar even wat ruimte in te geven. (bijbehorende gedachte: <i>Ik zie wel wat er contraproductief is, maar ga hem dat niet gelijk allemaal aangeven</i>) |

De deelnemers erkennen dat bovenstaande discrepantie bestaat en waren zich daar bij het schrijven van de casus onvoldoende van bewust.

5. Niet openlijk gecommuniceerde concepten.

In het gesprek met Y houden de deelnemers, vaak met goede reden, zaken voor zichzelf. Als deze zaken aanwijzingen bevat over het concept dat zij hebben over het vraagstuk of over de ander, maar dat niet openlijk toetsen kan er door henzelf en de ander niet geleerd worden. De deelnemers zijn hiermee geconfronteerd en hen is voorgelegd wat de mogelijke consequenties zouden kunnen zijn van het niet-toetsen of onderzoeken, namelijk dat niemand kan leren en dat als de ander het oordeel aanvoelt over zichzelf dat hij/zij dan in de verdediging kan gaan. Dit wordt door iedereen in het team erkend. Opmerkelijk is dat bij sommige deelnemers dit juist in hun linkerkolom hebben staan, zoals bijvoorbeeld in de 4e regel van bovenstaande tabel. Een ander denkt: *"[ik] ga hem dat niet gelijk allemaal aangeven, dan schiet hij misschien teveel in de verdediging."*

Tabel 8.2.4

| gedachten en gevoelens die voortkomen uit eigen beeld/concept van de situatie en die in het gesprek niet worden getoetst of onderzocht |
|--|
| Ik ga niet meteen zeggen dat deze aanpak niet gaat werken |
| Ik wil dat hij zelf voelt dat deze aanpak tot mislukken gedoemd is |
| Met zo'n opstelling ga je dit niet bereiken |
| Ik denk dat Y flink onder druk staat van de directie |
| Ik denk dat er onvoldoende duidelijk is waarom X zich gedraagt zoals hij zich gedraagt |
| Hij leert het meest van het reflecteren op zijn eigen handelen. |

| |
|--|
| Hoe zeg ik dat ik zijn aanpak niet helder vond zonder dat hij zich aangevallen voelt |
| Deze collega heeft het zwaar en is wellicht toe aan het beëindigen van de carrière |
| Het is slecht met deze persoon gesteld. (Zielig) |
| Hij vindt me nu een softie |
| Coaching lukt niet met deze aanpak |
| Ik zie wel wat er contraproductief is, maar ga hem dat niet gelijk allemaal aangeven, dan schiet hij misschien teveel in de verdediging. |

Bijkomend probleem kan hier zijn dat de niet getoetste gedachten over elkaar in een volgend gesprek van invloed zijn op een productieve uitkomst ervan. Als de deelnemer veronderstelt dat Y hem een softie vindt. Wat betekent dat dan voor een volgend gesprek waarin opnieuw sprake is van een voor de deelnemer wenselijke coachende aanpak.

Analyses Tweekolommen casussen

Elke MT-lid in dit overleg heeft een twee kolommen casus geschreven. De opdracht was een cruciaal probleem bespreekbaar maken bij iemand uit de eigen organisatie met als doel het probleem te kunnen oplossen (zie bijlage 2 voor de originele opdracht). De deelnemers mochten ook een gesprek gebruiken dat al had plaatsgevonden. Daar hebben ze allemaal voor gekozen. Hier zit een voordeel en een nadeel aan. Het voordeel is dat in de casussen ieders theory-in-use naar voren komt, zoals die er altijd is geweest. Het nadeel is dat met deze casussen minder goed het onbepaaldheidsprincipe (zie 6.2) getoetst kan worden. Ofschoon de deelnemers inmiddels kennis hebben over ineffectieve aanpak in de XY-casus, is niet te verwachten dat zij de twee kolommen casus - die gaat over iets uit het verleden - zo zullen aanpassen dat ze effectiever zijn dan tijdens het werkelijke gesprek. De uitkomst van het gesprek kennen ze immers al. Wat wel mogelijk is, is dat de deelnemer zijn eigen aanpak kwalificeert als de best mogelijke aanpak en dat de contraproductieve uitkomst volledig wordt toegeschreven aan de ander. Dit blijkt in de nabespreking van de casussen op te gaan voor een aantal van hen.

In deze paragraaf worden de casussen geanalyseerd op de leerbelemmerende elementen die de deelnemers onbedoeld in hun casussen ontwerpen, en het effect daarvan binnen de casus. In deze paragraaf wordt ervoor gekozen om per casus een korte samenvatting te geven en de meest dominante leerbelemmering met bijbehorend effect te benoemen (zie tabel 8.3.1). Uit alle casussen blijkt dat alle deelnemers een Model I theory-in-use hanteren evenals de gesprekspartners die door hen beschreven worden.

Tabel 8.3.1 Samenvattingen van de casussen, de erin vormgegeven leerbelemmeringen en bijbehorend effect.

| | Korte beschrijving | Leerbelemmeringen | Effect |
|----------|--|--|---|
| A | De rector wil vaksectie A zover krijgen dat zij instemt met de nieuwe onderwijsplannen. Het gesprek is erop gericht de sectievoorzitter zover te krijgen dat hij die instemming binnen de sectie realiseert. | De rector appelleert aan het nemen van verantwoording van de sectievoorzitter. Hij doet dit door retorische druk uit te oefenen: "Wij weten allebei dat er iets moet veranderen". Het concept dat de rector heeft over de ander is dat deze geen verantwoordelijkheid neemt. Dit concept is niet toetsbaar of onderzoekbaar. Door iemand een gebrek aan verantwoordelijkheid te verwijten ontstaat de oorzaak gevolg paradox waarbij het onwenselijke effect (niet instemmen) wordt gekwalificeerd in termen van de oorzaak (gebrek aan verantwoordelijkheidsgevoel) | Omdat de rector appelleert aan het verantwoordelijkheidsgevoel van de sectievoorzitter verdedigt deze zich door te laten zien dat hij goedwillend is, maar er niets aan kan doen dat de sectie niet instemt. Hij noemt een aantal zaken die buiten zijn invloedssfeer liggen. Beiden onderzoeken niet elkaars logica en daarmee wordt dit een positiespel in plaats van het komen tot wederzijds verhelderende inzichten. |
| B | In deze school werken met profielen waarin er samenwerking is tussen | De rector heeft hier een concept over het nut van de profielen, maar hij heeft ook een concept over waarom het gesprek nog niet goed van de grond is gekomen. Beide | De rector heeft als concept dat de ander liever op zichzelf is (vanuit het verleden) en dat hij niet goed ziet hoe hij kan |

| | | | |
|---|--|---|---|
| | overeenkomende vakken. Eén van deze profielen werkt nog niet optimaal en de rector gaat in gesprek met de vakgroep voorzitters om dit bespreekbaar te maken met als doel de samenwerking wel op orde te krijgen. | concepten worden niet getoetst of onderzocht en komen niet overeen met die van de ander. Het doel van dit gesprek is het tot inzicht brengen van de ander. Dit gebeurt vanuit overtuiging: het concept van de ander diskwalificeren door het eigen concept te laten prevaleren. De ander kan niet door de ogen van de rector naar de wereld kijken, ziet dus nog steeds de wereld zoals hij die zag, waarin hij, in zijn ogen, precies de juiste dingen doet in de lessen. | bijdragen aan profielen. Beide zaken moeten dus veranderd worden om het profiel te verbeteren. Het effect van het niet-onderzoeken van de logica van de ander, is dat deze alleen vanuit druk meer samenwerking zal gaan zoeken omdat voor hem de wereld niet is veranderd in dit gesprek. |
| C | Er is een rapportage tool dat volgens de deelnemer te geavanceerd is. Dit zou vervangen moeten worden door een eenvoudigere versie. Het gesprek hierover vindt plaats met de specialist van de huidige tool, die ook mede verantwoordelijk is geweest voor de invoering ervan. | Het probleem wordt hier gepercipieerd in het licht van de mogelijk (in)effectieve acties die eruit voortkomen, namelijk, mensen kunnen niet met de tool werken want hij is te ingewikkeld. Er moet een minder ingewikkelde versie komen, zodat mensen ermee kunnen werken. Het feit dat de specialist hier niet in mee gaat, schrijft de spreker toe aan het feit dat de specialist het huidige instrument niet kwijt wil, dat hij bagatelliserend bezig is en verantwoordelijkheid bij een ander legt. De logica van de specialist wordt hier niet onderzocht en die kan daarom niet zijn eigen concept vergelijken met dat van de spreker. Hij kan hier niet leren. Wat hem rest is óf weerstand blijven bieden óf zich schikken. | Het effect hier is dat de specialist ingaat op de door de spreker aangedragen argumenten en daar tegenargumenten voor aan draagt. Zoals argument: <i>collega's vinden het lastig</i> ; tegenargument: <i>ik hoor heel lang niets</i> . Argument: <i>vertegenwoordigers vinden het instrument te geavanceerd</i> ; tegenargument: <i>scholen houden zich niet aan de afspraak zich dan bij mij te melden</i> . Maar omdat beiden van concept verschillen komen ze er zo niet uit. Sterker nog, op basis van de tegenargumenten ontstaan weer nieuwe concepten van de spreker over de specialist, zoals het leggen van de verantwoordelijkheid bij een ander. |
| D | De spreker is voorstander van een taakbeleid vanuit verantwoordelijkheid in plaats van vanuit urenregistratie. Het doel van dit gesprek is de docenten te laten erkennen dat de taakverdeling beter gelegd kan worden bij de teams. | Dit gesprek wordt gevoerd vanuit de easing-in strategie. De spreker erkent het ongenoegen van de ander en leidt de ander dan naar een oplossing voor dat probleem die ook de oplossing is voor de spreker zelf. Als de ander niet meteen meegaat in die oplossing wordt dat door de spreker gekwalificeerd als 'ontevreden zijn, maar geen verantwoordelijkheid willen nemen'. Ook in deze casus wordt het onwenselijke effect (het maken van een omtrekkende beweging) gekwalificeerd in termen van de oorzaak (geen verantwoordelijkheid willen nemen). Deze aanname van de spreker over de ander wordt niet getoetst en de ander is daar niet van op de hoogte. De spreker komt er zo ook niet achter wat eventueel het gebrek aan verantwoordelijkheid zou kunnen veroorzaken en daarmee wordt dit een eigenschap van een persoon, die de | Doordat het concept van de spreker niet in alle openheid op tafel komt, moet de ontvanger gaan invullen wat dit concept is en bedenken wat het voor hen betekent. Dit gebeurt vanuit het huidige referentiekader en daarom passen de bezwaren die daaruit voortkomen ook bij dit referentiekader. De bezwaren die daaruit voortkomen passen niet bij het concept van de spreker, maar omdat dit niet onderzoekbaar op tafel komt, kan de ander het niet leren kennen. Om andere mogelijkheden te zien moet het referentiekader wijzigen, maar |

| | | | |
|----------|---|---|--|
| | | constructiviteit van dit gesprek en volgende gesprekken in de weg zou kunnen zitten. | daarvoor is het nodig het hele concept in beeld te krijgen. |
| E | De rector voert een gesprek met een medewerker over het invullen van een lijst waarop stichting-brede taken gespecificeerd staan (de ondersteuningslijst). De medewerker is niet geneigd deze lijst in te vullen en het gesprek is erop gericht de medewerker zo- ver te krijgen. | <p>Dit gesprek illustreert het fenomeen dat als het concept niet op tafel komt, het gesprek gaat over alle uitingen van dat concept en dat al die uitingen afzonderlijk als bezwaar moeten worden weerlegd. In dit gesprek moeten vijf verschillende argumentaties worden weerlegd:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Lijst is niet valide 2. Onderzoek klopte niet 3. Betrokkenheid vermindert 4. Autonomie van ICT per school staat onder druk 5. Vliegende brigade is onwenselijk <p>De medewerker moet het concept dat de ander heeft zelf invullen en vertalen naar wat dit voor hem betekent. Omdat ze dit niet samen openlijk onderzoeken, heeft de rector geen zicht op het concept van de medewerker en kunnen geen van beiden leren.</p> | Dit gesprek heeft geen uitkomst vanuit consensus. De medewerker begrijpt de rector niet beter dan aan het begin van het gesprek. Wat hij heeft meegekregen is dat de rector het belangrijk vindt, want anders zou hij niet opnieuw druk uitoefenen. |
| F | Een van de conrectoren besteedt naar idee van de rector te veel tijd aan mentor-gebonden zaken. Hierdoor maakt hij te veel uren en is de werkdruk te groot. Het gesprek is erop gericht de conrector dit te laten beseffen. | <p>De rector heeft als concept dat de teamleider te veel tijd stopt in de verkeerde zaken. Zijn aanpak is die van easing-in: eerst de conrector laten uitspreken dat hij te hard werkt om vervolgens het gesprek te kunnen voeren over welke zaken hij niet moet doen. In het gesprek geeft de conrector aan gezondheidsproblemen te hebben. De rector ziet dit als bewijs voor zijn concept, maar toetst dit alleen binnen zijn eigen logica. Hierdoor kan de conrector niet leren en alleen maar accepteren dat het gezondheidsprobleem zwaarder weegt en hij verplicht naar de dokter moet. Hij komt er zo niet achter welke logica er zit achter deze gezondheidsproblemen in relatie tot de context waarin hij moet werken. Nu worden die problemen alleen toegeschreven aan 'te hard werken', maar het systeem daarachter wordt niet onderzocht.</p> <p>De rector stelt tot drie keer toe de vraag: Hoe is het voor jou? Omdat hij die vraag als easing-in gebruikt om de ander tot het inzicht te laten komen dat de rector al heeft, is het geen onderzoekende vraag en is herhaling nodig totdat de rector de juiste reactie heeft van de ander.</p> | De rector maakt hier gebruik van het feit dat de conrector een probleem heeft met zijn gezondheid. Doordat de rector zich nu kan oriënteren naar de norm: 'gezondheid gaat altijd voor', heeft de medewerker geen enkel recht van spreken meer. Hij moet zich onderwerpen aan deze norm en er is geen ruimte meer voor zijn perspectief. Noch hij noch de rector kunnen leren, want het concept van de rector wordt leidend. |
| G | Het integrale huisvestingsplan (IHP) van de gemeente wordt door de bestuurder gezien als te veel gericht op beheersing in plaats | De bestuurder heeft een duidelijk beeld over een vanuit ambitie geformuleerd IHP en verdenkt de gemeente ervan niet vanuit ambitie te kunnen denken. Dit laatste wordt niet getoetst en dit betekent dat, als dat waar is, het niet gaat helpen om de gemeente terug te sturen om de voorliggende notitie te | De uitkomst van dit gesprek is uitstel. De gemeente wordt teruggestuurd om het stuk te herschrijven zonder het perspectief van de bestuurders voldoende in het vizier te hebben om dat te kunnen doen. |

| | | | |
|---|---|---|--|
| | van ambitie. Dit gesprek dient om de gemeente te bewegen een notitie die van meer ambitie getuigt te schrijven. | herformuleren, maar dan vanuit ambitie. De bestuurder ziet hier bevestigd wat hij als aanname heeft. Hij heeft niet in de gaten dat hij die mede creëert door de gemeente terug te sturen om het stuk te herschrijven zodat het van meer ambitie getuigt, terwijl hij de aanname heeft dat zij niet vanuit ambitie kunnen denken. Hoe moet de gemeente dit voor elkaar krijgen? Als de gemeente helder wil krijgen hoe de tekst gewijzigd moet worden, zegt de bestuurder dat de gemeente dat zelf moet uitzoeken. Met die uitleg kan de gemeente niet uit te voeten en vraagt om opheldering, waarop de bestuurder opnieuw hetzelfde zegt. Dit is single-loop en kan niet leiden tot een beter begrip. De gemeente kan zo niet leren en de bestuurder kan niet leren wat het perspectief van de gemeente is. | Vervolgens is de gemeente met een nieuw stuk opnieuw afhankelijk van wat de bestuurders ervan vinden. |
| H | In dit gesprek moet de MR overtuigd worden dat het vak filosofie moet worden ingevoerd omdat het past bij de ingeslagen weg, volgens de rector. | Het invoeren van filosofie heeft een aantal implicaties die door de gesprekspartners gewogen moeten worden om tot een besluit te komen. Wat er gebeurt in het gesprek is dat er argumenten tegenover elkaar komen te staan en dat het erom gaat welk argument wint. Bewijs hiervoor is terug te vinden in de linkerkolom van de rector ("wedstrijdje argumenten weggoppen") en in het voortdurend wisselen van het aggregatieniveau van de argumentaties: inhoudelijk, operationeel, pragmatisch, vanuit belangen, randvoorwaardelijk. De tegenargumentatie wordt geformuleerd op hetzelfde aggregatieniveau, waardoor het concept zelf niet wordt onderzocht. Niemand kan hier leren. | De MR zal hier moeten gaan accepteren dat ze de discussie verloren hebben en daarom mee moeten met de rector. Hun idee over dit voorstel en over de rector is niet veranderd in dit gesprek. De rector loopt zelfs de kans dat zijn argumentatie wordt ervaren als contraproductief. Dit kan uitwerking hebben op volgende gesprekken tussen MR en rector. |

Uit al deze casussen is voor sprekers de volgende globale theory-in-use afgeleid, waaruit we kunnen afleiden dat deze Model I is vormgegeven:

1. Ik heb een goed idee van wat er nodig is voor de organisatie met betrekking tot dit vraagstuk.
2. Het is noodzakelijk dat jij dit ook zo gaat zien.
3. Ik leg dit aan jou uit zodat jij het ook ziet en begrijpt of ik stel vragen, zodanig dat jij zelf gaat inzien wat er nodig is.
4. Als jij mijn gedachtegoed niet overneemt, heeft dit te maken met het feit dat jij dat nog niet kan of niet wil.
5. Dit kan ik niet openlijk bij jou toetsen omdat jij dan mogelijk in de verdediging gaat en dit belet jou om nog objectief naar mijn uitleg te luisteren.
6. Ik ga weer terug naar punt 3.
7. Als jij mijn gedachtegoed overneemt of geen tegenargumenten meer ter tafel brengt, bevestig je daarmee de validiteit van mijn gedachtegoed.

8. Als jij mijn gedachtengoed niet overneemt, moet ik constateren dat het er bij jou (nog) niet inzit.

Deze theorie van effectiviteit is sterk afhankelijk van het eigen analysevermogen, omdat er alleen binnen de eigen logica wordt getoetst. Dat betekent dat als de eigen analyse niet valide is, dat de deelnemer daar niet achter komt omdat hij hem niet openlijk toetst bij de anderen.

Aanwijzingen voor deze theory-in-use vinden we terug in:

5. De linkerkolom waarin aannames over de ander te vinden zijn die niet openlijk worden getoetst:
 - A “Je spaart het sop en de kool”
 - B “Zij zien niet goed hoe ze daaraan kunnen bijdragen”
 - C “Hij legt de verantwoordelijkheid bij anderen”
 - D “Ontevreden zijn maar zelf geen verantwoordelijkheid willen nemen?”
 - E “Hier probeert iemand inderdaad op alle mogelijke manieren weg te duiken.”
 - F “Je stopt te veel tijd in de verkeerde zaken.”
 - G “Ik vraag me af of men bij de gemeente, als het om de ambtenaren gaat, wel in staat is na te denken vanuit ambities”
 - H “De weerstand zit kennelijk bij de gunfactor van de docente”
6. Gesloten redeneringen die voor de ander niet-onderzoekbaar worden geformuleerd:
 - A “Het zou goed zijn voor het [naam] als er duidelijkheid komt in waar we met elkaar de komende jaren aan werken. Dat geeft rust. Dit initiatief past helemaal in de lijn van een brede school met goede prestaties en gelijkblijvende of groeiende leerlingenaantallen.”
 - B “Ik heb juist willen denken vanuit de gewenste samenhang tussen de vakken en hoe jullie leerlingen die kunnen ervaren.”
 - D “Ik vind dat we dit signaal heel serieus moeten nemen. Er is veel geïnvesteerd in training, maar het levert niet op elke school het gewenste resultaat op.”
 - E “Als we als club de conclusie moeten trekken dat we lang niet in alle opzichten efficiënt werken, moeten we de durf hebben daarnaar te kijken.”
 - G “mijn belangrijkste reactie op de voorliggende notitie is dat ik de link mis met de ambities die de gemeente en het onderwijs hebben als het om cultuur gaat. Er is gekozen voor een beheersmatige invalshoek waaruit zou blijken dat er geen probleem is. De werkelijkheid is anders.”
 - H “Dat is een beetje het risico van keuzes maken en ondernemen.”
7. Herhalingen van de dezelfde argumenten of soortgelijke argumenten gericht op overtuigen in plaats van onderzoeken:

- A Nieuw onderwijs
 - we willen graag dat we met elkaar het nieuwe onderwijs gaan ontwikkelen
 - we weten allebei dat er iets moet veranderen
 - Ik wil echt heel graag voor de school dat we stappen maken
- B Onderwijsvisie op leergebieden
 - Dat doe ik graag vanuit de huidige onderwijsvisie van de school
 - Ik heb juist willen denken vanuit de gewenste samenhang tussen de vakken
- C Signaal uit het veld
 - Ik vind dat we dit signaal heel serieus moeten nemen
 - ik hoorde de vertegenwoordiger van elke school zeggen..
- D Taakbeleid
 - in hoeverre zou je als team samen tot een taakverdeling kunnen komen?
 - Je hebt dan zelf invloed op wie wat gaat doen
- E Gemeenschappelijke taken binnen de stichting
 - De inventarisatie van taken is nodig om na te gaan waar mogelijkheden liggen
 - Maar iedereen beseft dat het niet van deze tijd is dat iedere ...school zijn eigen ICT helemaal zelfstandig inricht en beheert.
 - Maar dat geldt niet voor alles wat er op het gebied van ondersteuning gebeurt.
- F Te grote werkdruk
 - Wat betekent die enorme tijdsinvestering voor jou⁹⁸?
 - Wat doet die enorme werkdruk en tijdsinvestering met jou?
 - Wat gebeurt er dan met jou?
- G Nieuwe notitie
 - Schrijf een ander document
 - Je bent er niet met het opschrijven van concrete tekstuele wijzigingen
- H profiel VWO
 - We denken dat filo een toegevoegde waarde heeft als het gaat om profilering als won-school, met name omdat het ons motto X kan ondersteunen
 - veel leerlingen kiezen voor sociaal-economische vervolgoopleidingen. Daar past filosofie heel goed bij zoals al eerder geschetst bij de keuze voor Persoonlijk. als profiel voor de school

8. Het niet-onderzoeken van de logica van de ander:

⁹⁸ Dit lijken vragen, maar omdat de spreker hiervan het concept heeft dat de ander te hard werkt en dat die vragen moeten leiden tot een inzicht bij de ander (zie tekst van de casus), zijn deze vragen meer artefacten van een concept dan dat het onderzoekende vragen zijn.

- A “Ik vind het lastig om te reageren op de initiatieven die eerder zijn opgestart.” —> Reageren op verwijt in plaats van onderzoeken achterliggende logica.
- B “Dat lijkt misschien zo en is doorgaans ook jullie eerste indruk, vermoed ik.” —> Erkennen van gevoel bij de ander zonder te onderzoeken waarom dat gevoel er is, maar dat als niet relevant genoeg kwalificeren.
- C “kan het zijn dat jij andere verwachtingen van de scholen hebt?” —> dit lijkt een vraag, maar de spreker stelt het meer als hypothese omdat daarna een onderbouwing komt van die hypothese.
- D “Zijn jullie binnen je team met elkaar in gesprek wie welke taken doet en hoeveel uren hiervoor staan?” —> deze vraag wordt gesteld nadat iemand heeft gezegd dat hij het huidige taakbeleid als zwaarder ervaart. Een vraag als deze gaat in op de organisatie en niet op het perspectief van de ondervraagde.
- E “Natuurlijk is die lijst niet meer dan een globale categorisering van deeltaken en aandachtsgebieden” —> reactie op een zorg van de ander dat de ondersteuningslijst geen exacte weergave is van de taken.
- F “Ik hoor dat je inhoudelijk van kunt genieten. Dat is mooi. Maar ik vraag naar jou. Wat doet die enorme werkdruk en tijdsinvestering met jou?” —> Deze vraag is op zoek naar een antwoord dat gaat over een te grote werkdruk en is daarmee niet onderzoekend.
- G “zelfs vanuit dat uitgangspunt geredeneerd..” —> is een reactie op het standpunt van de gemeente om vanuit een beheersmatige aanpak de huisvesting te benaderen. In plaats van dit te onderzoeken, wordt er iets tegenovergesteld dat ook de zorgvuldigheid van die beheersmatige aanpak onderuit haalt.
- H “Dat lijkt me voor de afweging om dit wel of niet te doen weinig relevant.” —> Reactie op de zorg van de ander of de betreffende docent wel tijd heeft. De spreker heeft hier als aanname dat het hem in de gunfactor van de ontvanger zit.

Het effect van een theory-in-use zoals hierboven beschreven is dat de casussen eindigen in:

3. *Tegenover elkaar staan van posities.* Men was het niet eens en is dat nog steeds niet. Dit betekent niet dat de spreker niet zijn doel realiseert op de korte termijn. Maar als bij de ander het inzicht niet is veranderd en hij dus niet heeft geleerd, gaat hij met de spreker mee op basis van andere gronden dan die van innerlijke betrokkenheid en dat is volgens Argyris (2000) geen goede basis voor duurzaamheid. Casussen A, C, D, E en F
4. *Uitstel.* Er moet in de toekomst opnieuw over het onderwerp gepraat gaan worden in de hoop dat er in de tussentijd is nagedacht en er inzicht of meer duidelijkheid is gekomen. Casussen B, G en H.

In de nabespreking van de casussen zien sommige deelnemers de manier waarop zij hun casus vormgeven niet per se als contraproductief. De deelnemer van casus G zei bijvoorbeeld dat hij in de casus wel degelijk zijn concept heeft gedeeld met dat van de gemeente. Op een bepaalde manier klopt dat ook. De abstractie van dat concept (meer ambitiegericht) wordt gedeeld met de gemeente, alleen wordt het neergezet als een positie en is daarmee niet onderzoekbaar geformuleerd. De spreker en ontvanger worden zo niet uitgenodigd te achterhalen in hoeverre dat concept het gemeenschappelijk belang zo goed mogelijk dient.

De deelnemer van casus H gaf aan te werk te gaan volgens het principe van ‘verschroeide aarde’. Hij ziet het als effectief om eerst alles af te branden en daarna weer op te bouwen. Dit blijkt ook uit zijn linker kolom waarin hij aangeeft bezig te zijn met “een wedstrijdje argumenten weggoppen”.

Op casus A heeft de onderzoeker in de groep een terugkoppeling gedaan. De contraproductieve elementen zijn benoemd en er zijn suggesties gedaan om op een meer onderzoekende manier het gesprek te voeren. Toevallig was er die middag, na de sessie, een gesprek met betreffende sectie waarin over het plan gesproken is. De rector heeft later aangegeven dat de suggesties uit de ochtendsessie hebben geholpen om er een constructief gesprek van te maken.

Uitgewerkte twee-kolommen casussen van organisatie 2

Elke casus bestaat uit twee tabellen. In de bovenste tabel staan de korte beschrijving van het probleem en de strategie, zoals opgeschreven door de deelnemer. In de onderste tabel staat de twee kolommen casus. Aan beide tabellen is door de onderzoeker een rechterkolom toegevoegd met daarin hetgeen hij heeft afgeleid uit de rest van de tabel. Deze rechterkolom is gebruikt in de 2^e sessie om met de deelnemers het effect van hun discours te kunnen bespreken. Daarom wordt in de rechterkolom de deelnemer rechtstreeks aangesproken.

Uitwerking A

| | |
|---|---|
| <p>1. Korte beschrijving van het probleem</p> <p>Y was in het verleden een brede stadse school zijn aanwas bediende met kwalitatief hoogwaardig onderwijs. De school moet vernieuwen omdat de brede school nu een steeds kleiner deel van de stad kan bedienen. Ook zijn de opbrengsten van het onderwijs niet meer zo goed als vroeger. Een groep van enthousiaste docenten heeft een voorstel gemaakt om een plan A te ontwikkelen. Sectie X moet hierin meewerken. Om diverse redenen lijken de leden echter niet geneigd medewerking te verlenen. Ik wil graag dat de voorzitter van de sectie meehelpt de leden te overtuigen dat plan A echt wat kan opleveren</p> | <p>Probleem: sectie X is niet geneigd in te stemmen met plan A</p> <p>Concept: plan bedient school beter. (hoog abstract)</p> |
| <p>2. Korte beschrijving van je aanpak (strategie)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Zo lang mogelijk als initiatief van collega's i.p.v. vernieuwingsplan van de schoolleiding presenteren • Het initiatief framen in termen van het strategische vraagstuk zoals hierboven beschreven. Boodschap we moeten echt wat doen anders gaat het niet goed met de school en dit is een plan dat collega's van de werkvloer is bedacht en daarom aantrekkelijker is dan voorstellen van de directie • Luisteren naar de argumenten van de tegenstanders en de initiatiefnemers vragen die zo goed mogelijk te adresseren in de uitwerking van hun initiatief • het initiatief verbreden door de hele schoolgemeenschap te betrekken | <p>Dit is een strategie van het probleem en niet die van het gesprek zelf.</p> <p>Gewenst effect gesprek: sectie-voorzitter gaat helpen sectie te overtuigen.</p> <p>Wat gaat er mis als plan wordt toegeschreven aan schoolleiding?</p> <p>Concept: initiatieven van collega's zijn aantrekkelijker voor de sectie dan die van directie.</p> |

3+4. Scenario met niet-gecommuniceerde gevoelens en gedachten

| Mijn niet-gecommuniceerde gedachten of gevoelens | Scenario | analyse |
|---|--|---|
| Ik heb de sectie, zoals ze hadden gevraagd, vanaf het begin betrokken bij de planvorming. Je weet dat we als school moeten anticiperen op de veranderende | Ik: Hoi Michelle, nu is het moment van de waarheid aangebroken. Vanuit de schoolleiding willen we graag dat we met elkaar plan A gaan inzetten. | Hoog abstracte uitdrukking over moment van de waarheid. |

| | | |
|--|---|---|
| buitenwereld. Ik hoop maar dat je je verantwoordelijkheid neemt. | De mensen die zich aan het initiatief hebben verbonden zullen daarbij in de lead zijn. Ze hebben mij en de schoolleiding overtuigd we dit jaar kunnen beginnen. Is jouw inschatting dat jouw sectie hier aan meewerkt? | Sturende factor: de ander neemt geen verantwoordelijkheid (hoog abstract) De ander heeft ook concept over verantwoordelijkheid en kwalificeert A met evenveel recht als onverantwoordelijk Plan wordt geframed als initiatief van mensen buiten schoolleiding. |
| Kom op je mag er best wat steviger in staan. Je spaart het sop en de kool. | De ander: Ik zie zelf ook wel wat in plan A en ik denk ook dat we moeten veranderen. Maar veel collega's vinden dat die veranderingen te snel gaan. Er zijn al zo veel plannen geweest die nooit goed zijn afgemaakt of zelfs maar geëvalueerd. Ik twijfel daarom of het voorstel er door komt. | Gebrek aan verantwoordelijkheid wordt hier self-referentieel bevestigd. Concept sectie: veel initiatieven leiden tot niets. |
| Daar baal ik van. Voortdurend wordt er naar vroeger verwezen terwijl ik daar niets mee kan. Ook heb ik geen tijd om een ander beeld op te bouwen. Ik ga haar rechtstreeks om hulp vragen. Kijken wat er gebeurt. | Ik: Ik vind het lastig om te reageren op de plannen die eerder zijn geopperd. Dat was voor mijn tijd. Maar ik heb er steeds naar gestreefd om alle kaarten op tafel te krijgen. Dat zie je ook aan het voortraject waarin ik jullie meteen heb meegenomen. Het zou goed zijn voor de school als er duidelijkheid komt in waar we met elkaar de komende jaren aan werken. Dat geeft rust en duidelijkheid. Dit initiatief past helemaal in de lijn van een brede school met goede prestaties en gelijkblijvende of groeiende leerlingenaantallen. Michelle, we <u>weten allebei</u> dat er iets moet veranderen en dat een jaar uitstel de zaak niet beter maakt, maar wel slechter. Kun je me daarom helpen om te zorgen dat we kunnen starten? Wat is er naar jouw inschatting nodig om te starten? | Verdediging zonder erkenning en onderzoek van gezichtspunt van de ander. Rekenschap van je eigen acties. Waarom? Wat wil je hiermee bewerkstelligen? Dat jij integer hebt gehandeld en dat je dat nu ook van hen verwacht? Klop dat? Hier neem je positie in. Welk belang zit hieronder en waarom geen instemming vragen op het belang alvorens de positie te kiezen. -Retorisch middel om druk uit te oefenen. Je appelleert aan haar verantwoordelijkheid, op een indirecte manier. (zij reageert daar ook op in haar beurt) Haar concept wordt hier van tafel geveegd. Je krijgt dan wellicht wel een beslissing maar geen intern commitment. -Alleen medewerking is nodig om te kunnen starten. Je vraagt nu aan Michelle om daar aan mee te helpen. Waarom vraag je niet wat zij denkt dat de sectie nodig heeft om vertrouwen te krijgen in weer een initiatief? |
| Je hebt gelijk. We kunnen het allebei niet afdwingen, maar je mag best steviger positie | De ander: ik heb de sectieleden niet aan een touwtje ieder maakt zijn eigen individuele afweging. | De ander geeft hier rekenschap als reactie op jouw appelleren aan verantwoordelijkheid. |

| | | |
|---|--|--|
| innemen als je ook gelooft dat we deze verandering nodig hebben. Ga ik mee in zijn ideeën over wat wel haalbaar is? Ja voor nu is meegaan de beste optie. Conflict kan eventueel later nog. | Maar ik denk dat er misschien draagvlak is voor een voorzichtig begin. Bijvoorbeeld alleen een pilot van plan A. Misschien is het goed om het gewoon te laten gebeuren | Door mee te gaan in een tussenoplossing blijven de aannames over elkaar bestaan en spelen die in volgende gesprekken opnieuw een rol. |
| Kom op help me! | Ik: Ik wil <u>echt heel graag voor de school</u> dat we stappen maken dit jaar. Wat is volgens jou haalbaar? Hoe kan ik het beste de sectievergadering van aanstaande maandag voorbereiden? | <p>Extreme case formulering om rekenschap te geven en opnieuw druk uit te oefenen</p> <p>Je vraagt aan de ander advies voor een probleem dat hoog abstract is geformuleerd: wat is er op de vergadering nodig om anderen meekrijgen voor iets dat haalbaar is komend jaar. Je verschuift nu jouw probleem naar haar, terwijl zij de sectie vertegenwoordigt. Hoe moet zij die mensen overtuigen terwijl zij nog niet door jou overtuigd is?</p> <p>Waarom niet concreter: Welke afspraken cq zekerheden hebben jullie van mij nodig om plan A niet te laten stranden als het zoveelste plan?</p> |

Concepten A:

1. Plan A bedient beter de populatie van de school en levert hogere onderwijsopbrengsten.
2. Sectie X neemt geen verantwoordelijkheid in wat het beste is voor deze school

Uitwerking B

| | |
|---|---|
| <p>1. Korte beschrijving van het probleem</p> <p>De school heeft in haar onderwijsvisie opgenomen dat het vormen van profielen in de onderbouw een belangrijke bijdrage levert aan de door leerlingen ervaren samenhang tussen de afzonderlijke vakken, waardoor het uiteindelijke leereffect vergroot kan worden.</p> <p>Eén profiel (E&M, bestaande uit de vakken geschiedenis, aardrijkskunde, levensbeschouwing en maatschappijleer) lukt het niet tot een goede samenwerking te komen, waardoor zij achterblijven in de ontwikkeling van dat leergebied. Feitelijk bestaat het nu uit twee delen die onderling niet samenwerken. Ik wil hierover met hen in gesprek.</p> | <p>Probleem: leergebied E&M werken nog niet voldoende samen. Vooral twee vakken willen op zichzelf.</p> |
| <p>2. Korte beschrijving van je aanpak (strategie)</p> <p>Ik nodig de vakgroepvertegenwoordigers uit voor een gesprek over deze situatie. Ik verwacht tegenstand tegen 'versterkte samenwerking' vanuit praktische overwegingen (lokalen ver uit elkaar,</p> | <p>Gewenste effect van gesprek: opnieuw 'richten' van vakgroepvoorzitter?</p> |

| | |
|---|--|
| <p>geen geschikte methode, verschil in lestijd, moeilijk om voor de aparte vakken opdrachten te combineren/thematiseren). Met name de mensen van levensbeschouwing en maatschappijleer willen liever 'op zichzelf' vanuit de gegeven historie, zowel als het niet goed zien hoe zij daaraan kunnen bijdragen.</p> <p>Ik wil graag eerst de koers van de school er weer bijhalen en van dááruit (het richten: wat was ook al weer de bedoeling?) in gesprek gaan over de huidige verrichtingen, om van daaruit – pas in een later stadium - over het uiteindelijke inrichten te spreken.</p> | |
|---|--|

3+4. Scenario met niet-gecommuniceerde gevoelens en gedachten

| Mijn niet-gecommuniceerde gedachten of gevoelens | scenario | analyse |
|--|---|--|
| Ik wil eerst proberen een duidelijk kader voor dit gesprek neer te zetten. | Ik: Beste mensen, ik zou vandaag graag met jullie in gesprek gaan over de voortgang in de vorming van het profiel E&M, waar jullie vakken onderdeel van uitmaken. Dat doe ik graag vanuit de huidige onderwijsvisie van de school. | Je zet het kader wel neer, maar niet het doel van het gesprek. Zij zullen wellicht denken: wat wil hij van ons. |
| Logisch dat ze wijzen op de huidige situatie; ze zien zelf ook wel dat het nog niet volgroeid is, maar er klinkt ook iets van machteloosheid in door. | De ander: Dat gesprek hebben we eerder gevoerd en dat heeft niet geleid tot een succes, volgens mij. | Verdediging van de ander. Hieruit blijkt dat het vorige gesprek invloed heeft op dit gesprek. |
| Ik probeer aan te sluiten bij hun aanvankelijk gevoel, maar wil een nieuw inzicht toevoegen, als opening naar een herstart van dat gesprek. | Ik: Dat klopt, hoewel ik denk dat we daarbij misschien een belangrijke stap hebben overgeslagen, waardoor we ook niet goed begonnen zijn. | Bij welk gevoel wil je aansluiten? Je sluit hier aan bij een feit, dat makkelijk te toetsen is. |
| Ik zou het mooi vinden als ze zélf inzagen wat er toentertijd aan ontbroken heeft. | De ander: En welke is dat dan? Alles is toen toch ook al besproken? | Linker kolom wijst op easing-in |
| Ik wil nu het 'richten' introduceren als de belangrijkste eerste stap in elk vormingsproces in het onderwijs: het waarom ervan. Ik hoop en verwacht eigenlijk dat men zich daar als onderwijsgevende meestal snel mee kan identificeren. | Ik: Misschien leek dat zo, maar als ik er <u>nog eens goed over nadenk</u> moet ik vaststellen dat we het eigenlijk niet goed over 'de bedoeling van de profielen' hebben gehad. Over waarom we dat überhaupt zouden doen? | Je komt hier met een vaststelling op basis van jouw logica. Je vraagt niet om bevestiging van de ander. De ander reageert uiteindelijk op basis van zijn eigen concept en denkt wellicht dat de bedoeling wel degelijk besproken is, alleen zagen zij het nut er niet van in. |
| Misschien vinden ze dit wel een lastige stap, want dat vereist dat ze zich uitspreken over dit aspect: best lastig voor iemand die 'midden in de praktijk van alledag' verkeert. | De ander: Dat is precies het probleem: wij zien niet zo goed waarom dat allemaal moet! Zoals het nu gaat, is het toch ook geen probleem? | Hier komt het verschil in concept naar boven. Kennelijk ziet de ander de huidige methode als effectief genoeg voor goed onderwijs, terwijl jij een andere mening hebt. Zo lang dat dat |

| | | |
|--|---|---|
| | | niet geadresseerd wordt, blijft het in elk volgend gesprek terugkomen. Er kan namelijk niet geleerd worden door beide partijen, doordat concept niet open ligt. |
| Ik draai er van nature niet graag omheen en wil terugkomen tot de kern van de onderliggende onderwijsvisie: ervaren van samenhang door leerlingen. Laat ik dat eens wat rechtstreeks benoemen, door de leerlingen zelf erbij te betrekken. | Ik: Dat lijkt misschien zo en is doorgaans ook jullie eerste indruk, vermoed ik. Ik heb juist willen denken vanuit de gewenste samenhang tussen de vakken en hoe jullie leerlingen die kunnen ervaren. Hebben jullie dat al eens bevraagd bij ze? | Verdediging: Hier wordt de perceptie van de ander als onvolledig gekwalificeerd. Is dit een retorische vraag? Als zij al de 'bedoeling van profielen' niet als valide ervaren, is het niet logisch dat zij hun leerlingen erop bevragen? Daarmee lijkt dit indirect een verwijt |
| Dáár ligt een verdere opening richting het gezamenlijke. Daar ga ik dus op door. Op die input via de leerlingen wil ik later wél terugkomen... | De ander: Niet zo expliciet; wij maken een lesprogramma en zij mogen er van uitgaan dat wij erop hebben gelet dat dit aspect er zoveel mogelijk in verwerkt zit. Dat is ónze taak. We hebben ook wel enkele onderlinge thema's afgesproken, hoor. | Wordt ook richting verwijt opgevat, doordat de ander overgaat op norm over goede docent. |
| Ik ga nu proberen het 'richten' opnieuw aan de orde te stellen, maar nu via hun eigen denk- en handelwijze. | Ik: Okay, en welke thema's zijn dat nu? Of misschien nog belangrijker: hoe is de gezamenlijkheid in die thema's tot stand gekomen? Hoe hebben jullie dat aangepakt? | Heb je nu bereikt wat je wilde bereiken? Dit lijkt op easing-in. Vragen stellen om ze te leiden naar de antwoorden die jij al weet. Als mensen dit voelen, gaan ze zich vaak verdedigen. Waarom niet vragen naar het 'waarom' van hun onderlinge thema's en dat openlijk vergelijken met die van de onderwijsvisie. Als daar verschil tussen zit, opnieuw de belangen benoemen en vervolgens de keuze voor de oplossing in de vorm van de leergebieden. |

Concepten B:

1. Leergebieden zijn belangrijk voor samenhang van leerlingen
2. Vakgroepvoorzitters zien het nut niet en werken niet mee

Uitwerking C

| | |
|--|--|
| 1. Korte beschrijving van het probleem Binnen SVOD gebruiken we een rapportagetool waarmee voor het onderwijs belangrijke data inzichtelijk kunnen worden gemaakt. Van elke school is een of meerdere medewerkers geschoold als | Probleem: ontevredenheid bij gebruikers over rapportagetool Oplossing: weg met rapportagetool |
|--|--|

| | |
|---|---|
| key-user van het instrument. Echter de tool blijkt te geavanceerd en er ontstaat ontevredenheid/frustratie over het gebruik ervan. De initiator en specialist dataverwerking en –analyse ziet dit echter anders en wil het instrument niet kwijt. | Nieuw probleem: specialist dataverwerking wil tool niet kwijt. |
| 2. Korte beschrijving van je aanpak (strategie) Ik wil in het gesprek bereiken dat X open gaat staan voor de realiteit: de organisatie heeft een gebruikersvriendelijk dashboard nog waarin de minimaal benodigde data snel inzichtelijk worden. Wat er kan gebeuren is dat X zich persoonlijk aan-gevallen voelt. | Concept: X staat niet open voor de realiteit. Gewenste effect van gesprek: X ziet in dat dashboard oké is. |

3+4. Scenario met niet-gecommuniceerde gevoelens en gedachten

| Mijn niet-gecommuniceerde gedachten of gevoelens | scenario | analyse |
|--|---|---|
| Ik moet duidelijk maken dat we een duidelijk signaal hebben dat het huidige gebruik niet werkt | Ik: Hoi X, ik wil graag het signaal over problemen met het gebruik van de tool, dat uit de werkgroep is gekomen met je bespreken. | Je hebt hier een concept over het niet-werken van de portal. X heeft een ander concept. Waarom kan dit niet op tafel zodat jullie samen de verschillende concepten kunnen testen? |
| Hij gaat het bagatelliseren. Ik moet wel laten voelen dat er een probleem is. | De ander: ja, een paar collega's vinden het nog lastig ... | Wat maakt dat je deze aanname niet toetst. "Hoor ik je nu zeggen dat jij denkt dat het wel meevalt?" |
| | Ik: Ik vind dat we dit signaal heel serieus moeten nemen. Er is veel geïnvesteerd in training, maar het levert niet het gewenste resultaat op elke school op. Hoe zie jij dat? | De eerste zin lijkt een verwijt Deze evaluatie is te toetsen voor de ander. Wat is dan het gewenste resultaat? Zijn jullie het daarover eens? Wil je echt weten hoe hij het ziet? |
| | De ander: dat is misschien zo, maar van die scholen juist hoor ik dan heel lang niets. | Hier volgt de verdediging |
| Hij legt de verantwoordelijkheid bij anderen. Maar daar schort het niet aan. | Ik: kan het zijn dat jij andere verwachtingen van de scholen hebt. In de werkgroep hoorde ik de vertegenwoordiger van elke school zeggen, dat het instrument te geavanceerd is. | Je onderzoekt zijn antwoord niet, maar komt met hypothese over dit antwoord in de vorm van een vraag, die je vervolgens self-referential toetst met wat er in de werkgroep is gezegd. Ook de aanname over verantwoordelijkheid van de ander wordt niet onderzocht en alleen getoetst binnen de eigen logica. |
| | De ander: nee, dat vind ik niet eerlijk. Daarom heb ik ook in de groep gezegd, dat scholen zich eerder en volgens de afspraken | Hij gaat zich nu verdedigen door nu de scholen te verwijten zich niet aan hun afspraken te houden en hem daarmee buiten spel te zetten. |

| | | |
|--|---|--|
| | bij mij moeten melden met vragen. Dat hebben ze niet gedaan! | |
| Het gaat niet over bij wie de schuld ligt. Dit wil ik vermijden. | Ik: ik denk dat het probleem ergens anders ligt. Ik wil graag samen kijken naar een vereenvoudigde versie die makkelijker te gebruiken is. | Dat hij schuld voelt is logisch gezien de manier waarop het is gegaan. Een door hem geïnitieerde tool wordt niet goed gebruikt en feedback daarover vindt langs hem heen plaats. Vervolgens wordt hem verweten dat hij het bij anderen neerlegt. |
| Ik wil voorkomen dat X zich schuldig gaat voelen en miskend | De ander: onze huidige tool kan alles leveren waar behoefte aan is... | |
| | Ik: daar twijfel ik niet aan. Jij zult deze als specialist willen blijven gebruiken. De schoolleiding zal jou weten te vinden bij moeilijkere analyse-vragen. | |
| | De ander: dat hoop ik. | |
| | Ik: wil je met de groep meedelen over een bruikbaar alternatief? | |
| | De ander: ja, dat is goed. | Je hebt X nu wel om, maar heb je ook bereikt wat je wilde bereiken? Dat hij open staat voor de realiteit. Hoe weet je dat hij zich nu niet gewoon gemanipuleerd voelt en belazerd door iedereen die hem heeft gebypast en er niets veranderd is in zijn concept op de zaak. Daarmee gaat dit mogelijk weer terugkomen in volgende gesprekken en projecten, tenzij hij spontaan tot inzicht komt. |

Concept:

1. De tool is te moeilijk voor de gemiddelde gebruiker. De vereenvoudigde versie voldoet beter
2. X staat niet open voor de realiteit.

Mogelijk concept van X in de ogen van C: ik word buitenspel gezet

Uitwerking D

| | |
|---|--|
| 1. Korte beschrijving van het probleem Past het huidige taakbeleid bij de wens tot meer flexibilisering en het bieden van maatwerk in het onderwijs? Binnen SVOD zijn hierin 2 stromingen, docenten die zich traditioneel richten op een eerlijke taakverdeling en ervan overtuigd zijn dat dit middels een precieze urenregistratie en uitputtende taakomschrijvingen te realiseren is. Een andere groep, waaronder ikzelf, zou graag het gesprek voeren hoe het taakbeleid ondersteunend | Probleem: taakbeleid op basis van uren is onwenselijk Concept: taakbeleid op basis van taakverantwoordelijkheid binnen teams werkt beter. |
|---|--|

| | |
|---|--|
| kan zijn aan flexibilisering en bieden van maatwerk op een manier waarbij het team en de docent zelf de regie hebben en samen verantwoordelijk zijn voor de taakverdeling. Een wijze waarin urenregistratie en regelgeving tot een minimum beperkt wordt. | |
| 2. Korte beschrijving van je aanpak (strategie) We voeren gesprekken met docenten uit de SVOD-scholen, geleid door een afgevaardigde docent per school om te inventariseren welke gedachten er leven in de teams over taakbeleid. Ik zit er vanuit de werkgroep bij en probeer vooral in het gesprek aandacht te vragen voor de rol van het team en het gebruik maken van de talenten en kracht van de teamleden en niet te verzanden in het versterken van regelgeving. Ik verwacht dat het gesprek snel richting de ervaren werkdruk zal gaan en dat het gevoel bestaat dat hier weinig aandacht voor is. Ik wil hen erkennen in de gevoelde werkdruk en vervolgens aftasten of er ruimte is om verschil te kunnen maken en welke rol de collega's zelf kunnen pakken in het organiseren van de taken om de doelen van het team te realiseren. | <p>Gewenste effect van het gesprek: erkenning van idee van taakverantwoordelijkheid bij het team??</p> <p>Je hebt zelf een voorkeur. Is het je doel om de anderen zover te krijgen die voorkeur over te nemen?</p> |

3+4. Scenario met niet-gecommuniceerde gevoelens en gedachten

| Mijn niet-gecommuniceerde gedachten of gevoelens | scenario | analyse |
|---|---|---|
| Eerst even de context schetsen, de eventuele angel vooraf wegnemen dat er een nieuw taakbeleid komt. Open het gesprek beginnen. | Ik: we zitten hier om te horen wat jullie belangrijk vinden om te komen tot een goede taakverdeling om de doelen van de school te realiseren en of het huidige taakbeleid hieraan voldoet. Op basis van de gesprekken in de scholen komt er een advies over het huidige taakbeleid, houden we het zo, adviseren we aanpassingen, wijzigingen? Daarom allereerst de vraag "Hoe ervaren jullie het huidige taakbeleid?" | <p>Dit is hoog abstract geformuleerd</p> <p>De vraag is ook abstract. Wat is het doel van deze vraag? Onderzoek of bruggetje?</p> |
| Hier zit onvrede, hoe duidelijk zijn wijzigingen in het verleden gecommuniceerd? Het klinkt als zij bepalen in plaats van hier hebben we zelf ook invloed op. | De ander: goed dat je het vraagt, de laatste jaren is er steeds meer bezuinigd op de uren, bijv. het mentoraat is teruggebracht van X naar Y uur, terwijl er steeds meer leerlingen met een rugzakje bij zijn gekomen. En er zijn ineens zaken verdwenen, zoals vergoeding van werkweken, eerst kreeg je een extra dag nu een vergoeding. Ook zijn er verschillen, de een krijgt taakuren voor een project en een ander krijgt een boekenbon. Dit voelt niet in verhouding. | Concept: docenten hebben geen invloed op het taakbeleid. Dat concept test je indirect met de vraag over communicatie. |

| | | |
|--|--|--|
| Checken of er helder gecommuni- ceerd wordt | Ik: dat zijn wel verschillen die je noemt, is het je helder waarom deze keuzes gemaakt zijn? | |
| Gevoel van werkdruk | De ander: nee, en het is wel veel zwaarder geworden. | Zou iemand met onvrede hier ge- neigd zijn met 'ja' op te antwoorden? |
| Eens horen hoe transparant men is binnen het team | Ik: Zijn jullie binnen je team met elkaar in gesprek wie welke taken doet en hoeveel uren hiervoor staan? | |
| Verrassend, zouden ze het ook niet met elkaar willen bespreken? | De ander: nee, hier hebben we het niet over. We krijgen van HR een normjaar- taak en daarin staan de taken en uren genoemd. | |
| Even checken of mijn waarne- ming klopt: ik hoor vooral zij, niet een gezamenlijke verantwoorde- lijkheid. | Ik: ik hoor je erg in wij/zij praten, het komt op mij over als dat de teamleiders en HR bepalen wie welke taken gaat doen en dat jij daarmee geconfronteerd wordt, klopt dat? | Dit blijkt toch al uit het vorige ant- woord? |
| Zij is dus zowel schoolleiding als HR, het team en de eigen rol hoor ik niet terug. | De ander: ja zo is het ook, bij sommige andere teams wordt er meer een voor- stel voorgelegd, maar het is toch vooral de leiding en HR die bepalen welke ta- ken je gaat doen en hoeveel tijd je daarvoor krijgt. | Met welke doel heb je al deze vra- gen gesteld? Zijn ze bedoeld als pad voor het bruggetje of ben je iets te weten gekomen dat je no- dig hebt om het gesprek te kunnen hebben over taakbeleid vanuit verantwoordelijkheid i.p.v. elk uur gespecificeerd. |
| Nu de brug maken naar het team en de verantwoordelijkheid met elkaar nemen. | Ik: in hoeverre zou je als team samen tot een taakverdeling kunnen komen? | Het waarom van een andere taak- verdeling komt niet ter sprake. Je maakt nu het bruggetje vanuit de onvrede over de huidige gang van zaken en presenteert teamverant- woordelijkheid als de oplossing. Dat komt voort uit jouw concept, maar hoe weet je dat de ander jouw concept begrijpt als je het niets anders noemt dan de uitvoe- ring (inrichting, in jullie termen) ervan |
| Dit lijkt een omtrekkende bewe- ging: ontevreden zijn maar zelf geen verantwoordelijkheid willen nemen? | De ander: zou dat niet heel veel tijd gaan kosten? Dan moet je dat allemaal met elkaar gaan bespreken. | Of het is gewoon zorg. Deze do- centen hebben nog geen ervaring met zelf invulling geven taakbeleid en al helemaal niet in teams. Wie zegt dat ze geen verantwoor- delijkheid willen nemen? Dat zou je kunnen testen. |
| Iets verder toelichten hoe dat eruit kan zien, het hoeft niet heel veel meer tijd te kosten. Zou je het wil- len, zelf de regie nemen? | Ik: Je zou aan het eind van het jaar als team kunnen bespreken welke doelen je komend jaar wilt realiseren, welke ta- ken dit met zich meebrengt en met elkaar kunnen kijken waar iemands ta- lenten liggen en tot welke verdeling je met elkaar kunt komen. Je hebt dan zelf invloed op wie wat gaat doen. Hoe zou je dat vinden? | Nu ga je invullen hoe de oplossing eruit ziet. Als men echter niet het 'waarom' (dus het concept) helder voor ogen heeft, moet men dat er zelf bij bedenken. Dat kan dan van alles zijn met alle gevolgen van dien voor de uitvoering bin- nen een team, waarin nog veel meer concepten heersen. |

| | | |
|---|---|---|
| Duidelijkheid is belangrijk, het zelf regie nemen ligt nog minder voor de hand. | De ander: meer transparantie zou wel prettig zijn en ook hoeveel uren er voor taken zijn, dat je het daarover kunt hebben. Ik weet niet of we als team de invulling moeten doen. Dat is toch ook een taak voor de teamleider. | Omdat het concept niet besproken is, blijft de ander met dezelfde twijfels zitten als terug in het gesprek. |
|---|---|---|

Concept D:

1. Taakbeleid op basis van taakverantwoordelijkheid binnen teams werkt beter.
2. Zelfverantwoordelijkheid ontbreekt bij teamleden.

Uitwerking E

| | |
|--|--|
| 1. Korte beschrijving van het probleem Bespreken van de ondersteuningslijst "Ondersteunen doen we samen" | Wat is het probleem? |
| 2. Korte beschrijving van je aanpak (strategie) Ik wil kiezen voor een open strategie om te voorkomen dat de indruk wordt gewekt dat een politiek spel wordt gespeeld. Ik wil ruimte bieden om weerstand en angst te benoemen, maar aangeven dat ook ik openheid en eerlijkheid verwacht. | Gewenste effect van het gesprek: dat medewerker de ondersteuningslijst gaat invullen |

3+4. Scenario met niet-gecommuniceerde gevoelens en gedachten

| Mijn niet-gecommuniceerde gedachten of gevoelens | scenario | analyse |
|---|--|---|
| Ik denk dat je zoveel weerstand voelt dat je niet wilt meewerken. | Ik: Voor de vakantie gaf je aan dat je de ondersteuningslijst niet voor de genoemde datum kon invullen. Ik heb gesteld dat ik wel verwacht dat je het binnenkort toch doet. De inventarisatie van taken is nodig om na te gaan waar mogelijkheden liggen. Als er andere dingen spelen dan een lastig invulbaar format moeten we het daarover hebben. | |
| | De ander: Die lijst kan nooit een weergave zijn van wat ik precies doe, dus met de uitkomst kan niemand straks iets. Wordt appels en peren vergelijken. | De medewerker switch continu van argumentatie perspectief <ol style="list-style-type: none"> 1. Lijst is niet valide 2. Onderzoek klopte niet 3. Betrokkenheid vermindert 4. Autonomie van ICT per school 5. Vliegende brigade |
| Hoe kom ik zo snel mogelijk tot het "voorwaardelijke" gesprek? | Ik: Natuurlijk is die lijst niet meer dan een globale categorisering van deeltaken en aandachtsgebieden. | Verdediging Hoe moet de ander er nu op vertrouwen dat de lijst hem geen |

| | | |
|---|---|---|
| | | onrecht doet op basis van dit antwoord |
| Hier probeert iemand inderdaad op alle mogelijke manieren weg te duiken. Angst voor de eigen baan? | De ander: Dat hele onderzoek rammelt aan alle kanten. Dat is trouwens vanaf het begin al zo. | Waarom vraag je niet of hij bang is om zijn baan letterlijk of figuurlijk kwijt te raken? |
| | Ik: Doel je nu op de cijfers uit het eerste rapport? Dat was een onderzoek in het kader van een andere opdracht. De ondersteuningslijst gaat over een nieuw doel dat we ons stellen en dat weet je. | Verdediging Hoe moet de ander genoeg vertrouwen krijgen dat het onderzoek hem recht doet op basis van dit antwoord |
| Hier speelt angst voor de toekomst en met name voor verlies van autonomie. De grond voor die angst kan ik natuurlijk nooit helemaal wegnemen. Die angst is niet volkomen ongegrond. | De ander: Ik denk niet dat je dezelfde kwaliteit en betrokkenheid hebt als je mensen losweekt van scholen. En we hebben hier toch zelf ook iets over te zeggen? | Waarom niet samen onderzoeken of dit zo is en wat dat dan in de praktijk zou kunnen betekenen voor de medewerker en in welke mate jij hem daarin zou kunnen bijstaan. |
| | Ik: Als <u>we</u> als club <u>de conclusie moeten trekken</u> dat we lang niet in alle opzichten efficiënt werken, moeten we <u>de durf hebben daar-naar te kijken</u> . Dat hebben <u>we</u> met ICT gedaan en je kent het voorlopige resultaat. Maar <u>ieder-een beseft</u> dat het niet van deze tijd is dat iedere SVOD-school zijn eigen ICT helemaal zelfstandig inricht en beheert. | Verdediging Morele druk uitoefening via retoriek om hem te laten committeren. Hoe moet de ander erop vertrouwen dat hij kwaliteit kan blijven leveren op basis van dit antwoord. Dit antwoord rechtvaardigt alleen de keuze van SVOD. Daarbij zet je hem met deze redenatie buiten spel. Je zet nu het kader neer zonder het concept van de ander te erkennen. |
| | De ander: Waarom niet eigenlijk? | |
| X moet dit zelf toch ook kunnen inzien? Er is niet iets in beton gegoten. | Ik: Die vraag kun je zelf beantwoorden toch? | Verdediging Hoe helpt hem dit antwoord? |
| | De ander: Dat houdt in dat de ondersteuners een soort vliegende brigade worden. | |
| Ik moet proberen ongegronde angst weg te nemen, maar ik moet ook eerlijk zijn; er zullen dingen veranderen. | Ik: Nee, natuurlijk niet. Je weet dat ik vind dat een aantal taken echt schoolgebonden zijn. Die kun je niet herinrichten zonder kwaliteitsverlies. Maar dat geldt niet voor alle wat er op het gebied van ondersteuning gebeurt. | Verdediging Hoe moet hij erop vertrouwen dat dit niet zo is, terwijl je ook zegt dat ondersteuning niet schoolgebonden is? Bespreek met hem wat er kan veranderen en hoe je daarmee om kunt gaan. |
| | De ander: Ik wil toch meer zicht op de plannen. Ik moet nu een lijst invullen zonder dat ik weet waar dat toe kan leiden. | Het onderliggende concept van de ander wordt niet benoemd. Zolang dat niet wordt geadresseerd kan de ander niet leren. En blijft het telkens terugkomen. Zelfs in dit gesprek op vijf |

| | | |
|--|--|--|
| | | plekken. En ook weer in zijn laatste antwoord: "en toch..." Zijn argumenten zijn uitgeput, dus het enige dat over blijft is: "en toch...." |
|--|--|--|

Concept E: medewerker is bang, zit in de weerstand, probeert weg te duiken

Uitwerking F

| | |
|--|--|
| 1. Korte beschrijving van het probleem Er is een onderschatting gemaakt t.a.v. de strategie die nodig is op school. De conrector besteedt veel tijd in het herstellen van de relatie met leerlingen, passeert daarmee de mentor en komt niet aan zijn eigen werkzaamheden toe. De werkdruk is te groot. | Probleem: conrector trekt herstelwerkzaamheden ten aanzien van leerlingen voornamelijk naar zichzelf toe. Zijn eigen werkzaamheden komen daarbij in het gedrang. Concept: conrector neemt alle aapjes op zijn schouder. |
| 2. Korte beschrijving van je aanpak (strategie) Rustig doorvragen, explorerende vragen en helpen tot inzicht te komen. De gedachte is assistenten aan te stellen voor de rest van dit schooljaar. | Gewenste uitkomst van gesprek: inzicht bij de conrector dat hij te veel doet. Aanvaarding bij de conrector van de oplossing voor assistenten. |

3+4. Scenario met niet-gecommuniceerde gevoelens en gedachten

| Mijn niet-gecommuniceerde gedachten of gevoelens | scenario | anlayse |
|--|--|--|
| Je stopt teveel tijd in de verkeerde zaken. | Ik: Wat betekent die enorme tijdsinvestering voor jou? | Dit is een open vraag, maar vanwege je linkerkolom is het easing-in |
| | De ander: Ik vind het belangrijk dat het vertrouwen terugkomt in de leiding en daarvoor is veel tijd nodig. Ik geniet ook heel erg van deze gesprekken. | Zijn concept: ik speel een belangrijke rol in terug krijgen van vertrouwen. Ik geniet van die rol |
| Je geeft geen antwoord op de vraag. | Ik: Ik hoor dat je inhoudelijk van kunt genieten. Dat is mooi. Maar ik vraag naar jou. Wat doet die enorme werkdruk en tijdsinvestering met jou? | Je frame het probleem nu als werkdruk. Werkdruk is echter de uitkomst van iets anders. Daar zegt hij wel wat over in zijn antwoord. Als je dat onderzoekt, wordt wellicht ook duidelijk welke rol het systeem (waar jij ook onderdeel van bent) hierin speelt. |
| | De ander: Ik kan veel hebben. En werk graag hard. Je kent mij en weet hoe ik graag de dingen wil doen. Wel neem ik veel gedachten mee naar huis en word ik 'nachts wakker. | Opnieuw zet de ander een identiteit neer van zichzelf. Daarmee geeft hij rekenschap van het feit dat hij zo hard werkt: je kent me, ik werk graag hard. |
| | Ik: Wat gebeurt er dan met jou? | Je focust op de symptomen. Easing-in? |

| | | |
|--|---|--|
| | De ander: Ik overdenk dan alles en voel spanning. Ook slaap ik slecht. | |
| Het is nog groter dan ik dacht. | Ik: Is dat al langer aan de gang? | Op basis van de symptomen word je aanname bevestigd (toetsing binnen de eigen logica) Waarom niet je linkerkolom op tafel? |
| (gesloten vraag, maar nu moet ik sturen) Hij moet leren ook aandacht voor zichzelf te nemen. | De ander: Ja. Maar dat valt allemaal wel mee. Ik heb gewoon heel hard gewerkt. Maar ik heb wel het gevoel dat wij vooruitgang boeken. | De ander geeft weer reenschap: hard werken, maar wel vooruitgang boeken. |
| Hij moet naar de dokter. Ik denk dat hij zichzelf zwaar overschat en te kort doet. | Ik: Ik wil graag dat je, je huisarts bezoekt. | Opnieuw focus op symptoom en verborgen houden van eigen concept. |
| | De ander: Ja, maar daar heb ik niet zoveel tijd voor. | |
| Hij moet tijd maken. Ik wil hier niet verantwoordelijk voor zijn. | Ik: Wanneer er met jou iets gebeurt zijn wij verder van huis. Ik heb je nodig in deze school, maar wel op een gezonde manier. | Hiermee bevestig je zijn arbeids-ethos en loyaliteit. Voor hem is dit relevant. Tegelijkertijd wordt waar je je echt zorgen om maakt niet benoemd, namelijk zijn shifting the burden strategie. Daarnaast benoem je je eigen verantwoordelijkheid hierin ten aanzien van een mogelijke onwenselijk uitkomst. Daarmee geef je impliciet aan dat je ook verantwoordelijkheid hebt in het systemisch tot stand komen van deze situatie. Wat is jouw rol daar dan in eigenlijk ? En hoe gaat dit straks verder als hij weet dat hij niet zo hard moet werken en tegelijkertijd de sturende factoren voor dat harde werken niet zijn benoemd? |
| | De ander: Ik zal naar de huisarts gaan. | |

Concept F: teamleider neemt alle aapjes op zijn schouder.

Concept corrector in de ogen van F: ik speel een belangrijke rol in terug krijgen van vertrouwen. Ik geniet van die rol. Impliciet lijkt hij een double bind te benoemen: 'ik werk eigenlijk iets te hard' en 'ik wil graag iets te hard werken'.

Uitwerking G

| | |
|--|--|
| <p>1. Korte beschrijving van het probleem</p> <p>Het liefst kies ik hiervoor een probleem waarbij het de communicatie tussen mij en een externe partij betreft. Dat is een zeer actueel en hardnekkig vraagstuk waar we als SVOD met drie scholen last</p> | |
|--|--|

| | |
|---|--|
| van hebben. Het probleem dat ik graag opgelost wil zien is de samenwerking met de gemeente X. Die verloopt stroef, zowel op ambtelijk als bestuurlijk vlak. Probleem is dat we als stichting hierdoor niet tijdig ons vraagstuk van de huisvesting krijgen opgelost. | |
| <p>2. Korte beschrijving van je aanpak (strategie</p> <p>Komende weken heb ik samen met de bestuurder van Y weer enkele sessies met de ambtenaren in de richting van het IHP. Dit betreft de lange termijnstrategie op het gebied van huisvesting. De korte termijnstrategie vergt dringende aandacht zowel op het gebied van onderwijshuisvesting als op het gebied van cultuurvoorzieningen.</p> <p>In het recent gevoerde overleg waar o.a. het vraagstuk van de cultuurvoorzieningen geagendeerd stond, was mijn strategie om de nadruk te leggen op ambitie ipv op beheersing. Dat is de kern van mijn strategie. De gemeente heeft een prima visie als het om cultuur gaat, ambities zijn goed en komen overeen met wat wij als onderwijsbestuurders daarvan vinden. Dat biedt dan ook een kans om gezamenlijk op te trekken. Zo ben ik het gesprek dan ook ingestoken waarin mij gevraagd werd te reageren op een notitie die enerzijds aangaf dat er geen probleem zou zijn en anderzijds op geen enkele wijze liet zien waar de gemeente samen met ons voor zou willen gaan.</p> | <p>Probleem</p> <p>Ambitie ten aanzien van cultuurvoorzieningen staat niet verwoord in notitie.</p> <p>Gewenste uitkomst van gesprek: inzicht bij de ambtenaar dat het ambitieperspectief expliciet naar voren moet worden gebracht in de notitie.</p> |

3+4. Scenario met niet-gecommuniceerde gevoelens en gedachten

| Mijn niet-gecommuniceerde gedachten of gevoelens | Scenario | analyse |
|---|---|--|
| Eerst maar eens duidelijk maken dat ik met dit document geen kant op kan. Het getuigt van geen ambitie. | Ik: mijn belangrijkste reactie op de voorliggende notitie is dat ik de link mis met de ambities die de gemeente en het onderwijs hebben als het om cultuur gaat. Er is gekozen voor een beheersmatige invalshoek waaruit zou blijken dat er geen probleem is. De werkelijkheid is anders. | <p>Dit klinkt relatief abstract. Kun je dit concreet maken: de ambitie van de gemeente is X en ik zie van X niets terug in dit document.</p> <p>Vraag om bevestiging als het gaat om jouw interpretatie en jouw eigen waarneming. Vraag wat hen heeft tegengehouden om dat in de notitie te verwoorden.</p> |
| het valt me mee dat hij het gegeven wel erkent, dat is in ieder geval winst. | De ander: het klopt dat hier gekozen is voor de invalshoek waarbij we op een rijtje hebben gezet wat er aan voorzieningen is tegenover wat scholen nodig hebben. | <p>De reactie legt het concept van de ambtenaar bloot. 'Wat hebben de scholen nodig, dus waarin moeten wij voorzien.'</p> <p>Leg uit wat het effect is van de benaderingswijze vanuit beheersing tegenover die vanuit ambitie met betrekking tot de voorzieningen. Dan leg je jullie concepten naast elkaar en kan ambtenaar</p> |

| | | |
|--|--|---|
| | | leren waarin zijn eigen concept niet in voorziet. |
| Ik vraag me wel af of men bij de gemeente als het om de ambtenaren gaat wel in staat is na te denken vanuit ambities | Ik: zelfs vanuit dat uitgangspunt geredeneerd is de werkelijkheid van onze scholen dat we meer uren cultuur op onze lessentabel hebben dan dat waar de gemeente gegevens de verordening vanuit gaat. Dat verschil zit 'm in het feit dat scholen verdergaande ambities hebben op het gebied van cultuur, zowel in de breedte als in de diepte. | <p>Je stipt nu een discrepantie aan vanuit het perspectief van beheersing: meer uren op lessentabel dan waar gemeente vanuit gaat. Dit sluit precies aan bij zijn eigen concept van beheersing en is daarmee zeer relevant met betrekking tot de tekst in het document. Je verwacht iets anders van de gemeente, namelijk dat zij hun ambities koppelen aan die van de scholen en er zodanig over communiceren.</p> <p>Als je je afvraagt of de ambtenaren wel in staat zijn om te denken vanuit ambitie. Waarom test je dit niet? Je kunt het dan eens worden over het concept (richting) alvorens je verder gaat tot de uitvoering (inrichting)</p> <p>Eerste deel is concreet. Tweede deel is niet onderzoekbare attributie, hoog abstract geformuleerd.</p> |
| dat klinkt als een logische vraag maar ik ga hier niet in mee, ik zal het wellicht dan helemaal zelf moeten gaan schrijven. | De ander: wat zou je dan in dit document aan wijzigingen willen opnemen zodat we ermee verder kunnen. | Hij praat over het document waar hij goedkeuring voor wil en haakt aan bij jouw beschrijving van de discrepantie in lessentabel en voorzieningen. Jij praat over ambitie waar het document slechts een weerslag (of geconcretiseerde afspraak) van is. Als hij het voor zichzelf concreet wil maken, maak jij het voor hem weer abstract (als het klopt dat hij geen affiniteit heeft met die ambities) |
| Ik kies ervoor niet mee te bewegen in zijn aanpak. Het staat zover af van wat wij willen bereiken, dat gaat ons niet helpen in het opgelost krijgen van het tekort aan sportvoorzieningen. | Ik: eerlijk gezegd is mijn antwoord op die vraag: schrijf een ander document, met een andere opbouw, beginnend bij de gemeentelijke ambities, gevolgd door de ambities van de scholen, gevolgd door wat dit betekent aan wensen aan uren cultuurvoorzieningen op jaarbasis per school. | <p>Als hij niet denkt vanuit ambitie, zoals jullie dat doen, hoe moet hij dan weten wat hij moet gaan schrijven? Dan is dit voor hem veel te abstract. Hij moet nu het onderliggende bijpassende concept zelf invullen terwijl hij anders denkt.</p> <p>Kun je hem uitleggen dat wat het effect is van meebewegen op het niet opgelost krijgen van het tekort aan voorzieningen?</p> |

| | | |
|---|---|--|
| Daar gaan we weer, hoe duidelijk moet ik nog worden in mijn reactie? | De ander: ik zou <u>toch</u> graag van jullie op schrift willen hebben welke wijzigingsvoorstellen er concreet zijn op de tekst die voorligt. | Hij vraagt opnieuw of je hem kunt helpen bij het verwezenlijken van zijn doel: een geaccepteerd document. Het 'toch' laat zien dat hij niet kan of niet meegaat (hij wil niet of is zich er onvoldoende van bewust) in jouw 'ambitieconcept' |
| Ik kan niet anders dan het nog een keer uitleggen. | Ik: feitelijk komt dat neer op wat ik net aangaf, dan ben je er dus niet met het opschrijven van concrete tekstuele wijzigingen. Daarvoor is het commentaar te fundamenteel afwijkend van wat de huidige tekst beoogt. Dat wordt ook door de collegabe-stuurders van VO en PO net benoemd. | Nog een keer uitleggen is single-loops oplossing. Meer van hetzelfde biedt geen opening voor de ander omdat hij het niet kan leggen naast zijn eigen concept. Hij kiest er dan voor om te de-es-caleren en het probleem te verschuiven naar een volgend moment. Dat doet hij door hoog abstract te formuleren. |
| Ik begrijp dat er intern overleg nodig is. Men is door deze reactie enigszins in verwarring over hoe nu verder. Laat ze er eerst nog maar eens goed over nadenken. | De ander: ik stel voor dat ik in overleg treed met mijn collega's om opnieuw te bepalen hoe we gegeven deze situatie nu verder moeten gaan. We komen er in het volgende overleg in januari op terug. | Dit is hoog abstract geformuleerd. Vraag naar de drempels die hij heeft ervaren in dit overleg ten aanzien van dit document. |
| Het blijft nodig de verwachtingen helder te uiten, anders krijgen we daar weer spraakverwarring over. Er is bij mij nog wel een sprankje hoop dat de externen iets kunnen betekenen. Zij begrijpen immers wel dat er vanuit ambities gewerkt zou moeten worden. Zij weten ook dat dit geen normale werkwijze is bij deze gemeente. | Ik: dat lijkt me voor nu de beste oplossing. Het betekent dat wij als bestuurders nu geen tekstuele wijzigingen aan jullie zullen doen toekomen. Wellicht is het nuttig om een brug te slaan met de aanpak die Marianne en Berend (externen, ingehuurd door de gemeente om het Integraal Huisvestings Plan op korte termijn af te maken) nu volgen bij het totale IHP. Ik adviseer om intern ook het overleg met hen aan te gaan. | Waarom vraag je niet: "Je gaat straks terug naar je collega's en je gaat hen vertellen welke drempels je hier bent tegengekomen op de notitie de accepteren. Wat ga je hen vertellen? Ik vraag dit om te checken of we in dit gesprek tot eenzelfde uitgangspunt zijn gekomen. Of we elkaar dus begrijpen. Anders doen we straks in januari weer precies hetzelfde." De oplossing van dit probleem verplaatst zich nu naar de externen. Waarom zou het hen wel lukken wat jullie niet lukt? |
| mooier kan ik het helaas ook niet maken op dit moment | De ander: we gaan intern in overleg en komen er in januari op terug | |

Concept G: ambtenaren kunnen niet denken en schrijven vanuit ambitie

Mogelijk concept van de ander: als alles netjes gedekt is in het document met wat scholen nodig hebben en de gemeente in kan voorzien is het goed.

Uitwerking H

| | |
|--|--|
| 1. Korte beschrijving van het probleem | Probleem: VWO is nu niet onderscheidend genoeg |
|--|--|

| | |
|--|--|
| <p>Dit probleem heeft gespeeld en de oplossing is nu in de implementatiefase terechtgekomen.</p> <p>Profilering van het vwo. Het bedenken en implementeren van een usp voor ons vwo ten opzichte van andere vwo's is noodzakelijk om het marktaandeel vwo te laten stijgen zodat het op zijn minst kostenneutraal geëxploiteerd kan worden.</p> <p>De belangrijke aspecten bij dit probleem:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Onderscheidend in de markt • Aantrekkelijk voor de doelgroep • Draagvlak bij de docenten • Aansluiting bij totaal propositie X. • Redelijk snel en eenvoudig te implementeren | <p>Afgeleid probleem: Medewerking krijgen van MR gaat moeizaam</p> |
| <p>2. Korte beschrijving van je aanpak (strategie)</p> <p>In eerste instantie een gezamenlijke sessie met het personeel over mogelijkheden.</p> <p>Daarna een werkgroep organiseren en verder opzetten van het plan.</p> <p>Effecten laten doorberekenen qua financiën.</p> <p>Via de Medezeggenschapsraad akkoord halen op het plan.</p> <p>De werkgroep het implementatietraject laten uitvoeren.</p> <p>Er is gekozen voor verdiepend vwo-onderwijs. Het label dat daarbij hoort is won, wetenschaps oriëntatie Nederland. Het motto van won is "leren onderzoeken; onderzoekend leren".</p> <p>Aansluiting met ons motto X wordt vormgegeven door de aspecten leren onderzoeken en onderzoekend leren ook in te zetten op vraagstukken met betrekking tot maatschappelijke kwesties. In dat kader was het ook belangrijk om een vak als filosofie te introduceren op het vwo.</p> <p>De medezeggenschapsraad was daar echter niet zondermeer van overtuigd. Misschien leenden andere vakken zich daar wel beter voor en was het niet handiger om een uitwerking Z te kiezen. Dat was zo ongeveer de houding van de MR. Hieronder het gesprek over filosofie.</p> | <p>Dit is een strategie t.a.v. het plan niet t.a.v. het te voeren gesprek.</p> <p>Gewenste effect gesprek: MR zover krijgen dat ze gaan instemmen.</p> |

3+4. Scenario met niet-gecommuniceerde gevoelens en gedachten

| Mijn niet-gecommuniceerde gedachten of gevoelens | scenario | analyse |
|--|---|--|
| <p>Het vak filosofie draagt bij aan de profilering die we willen en er is haast geboden bij een adequate invulling om direct resultaat te boeken voor het vwo.</p> | <p>Ik: We denken dat filo een toegevoegde waarde heeft als het gaat om profilering als X-school, met name omdat het ons motto Y kan ondersteunen. Dit omdat maatschappelijke thema's min of meer wetenschappelijk benaderen goed duiding geeft aan wat we ermee willen uitdragen. De extra op het diploma is een genuanceerde kijk op</p> | <p>De formulering is hoog abstract. Dat betekent dat iemand de context en concept al volledig moet begrijpen om de validiteit van je uiting te beoordelen. Het antwoord van de ander geeft daar geen duidelijkheid over.</p> <p>Waarom de "haast" niet meteen op tafel. Is dat niet de</p> |

| | | |
|---|---|--|
| | maatschappelijke thema's als kritische wereldburger. | allerbelangrijkste factor hier als het gaat om de druk op het gesprek? Inhoudelijk argument |
| | De ander: ja, dat is zo, maar is een vak als maw niet net zo geschikt voor dat doel? | Inhoudelijk tegenargument |
| Wat een gezeur. Is de sense of urgency onvoldoende geland? We hebben nu iets dat ons vwo kan versterken en dan worden er spijkers op laag water gezocht? Wat is de werkelijke reden van de weerstand? | Ik: Zeker. Nu is echter gekozen voor filo omdat we al een eerste graadsdocent in huis hebben die dat vak kan/mag geven. Voor maw zouden we eerst iemand aan moeten nemen en vervolgens gezamenlijk een programma moeten uitwerken en implementeren. Dat kost te veel tijd en het rendement van filo is minstens gelijk. | Operationeel/pragmatisch argument Je schakelt nu naar een operationeel argument. Waarom onderzoek je niet waar de weerstand werkelijk vandaan komt? Niet onderzoekbare evaluatie |
| | De ander: Heeft de eerste graadsdocent wel tijd voor dit soort dingen? Hij gaat toch ook al als schoolopleider aan de slag? | Operationeel/pragmatisch tegenargument |
| Oke. De weerstand zit kennelijk bij de gunfactor van de docent. Oneigenlijke argumenten dus. Doorzetten. | Ik: Dat lijkt me voor de afweging of we dit wel of niet moeten doen weinig relevant. Hij kan het vak implementeren en zeker het eerste jaar van invulling voorzien als docent. | Operationeel/pragmatisch argument framen als niet relevant. Wat je hier doet is operationeel argument diskwalificeren omdat het niet gaat over een inhoudelijke afweging. In de vorige beurt heb je er zelf wel voor gekozen om inhoudelijk en operationeel door elkaar te gebruiken. Waarom test je je hypothese niet? Nu toets je binnen je eigen logica |
| | De ander: En kannibaliseert dat vak dan niet met andere vakken? | belangen argument |
| Zie je wel. | Ik: Dat is nou juist de reden dat we nu iets nieuws in de markt moeten zetten. Een vwo-profiel waar minstens 90 leerlingen per jaar op afkomen. Dan ben je van de kleine bovenbouwclusters af omdat er genoeg leerlingen zijn die het vak kunnen kiezen. | Belangen tegenargument Je verkoopt hier de huid vooruitlopend op het feit dat je de beer geschoten hebt, terwijl de discussie hier nog gaat over de dilemma's ten aanzien van het effect van het schieten |
| | De ander: Ja, maar dat betekent dat de andere vakken niet door kunnen omdat je gesteld hebt dat er tenminste 10 leerlingen voor een vrij keuzevak moeten kiezen om het vak op te nemen in de lessentabel. | randvoorwaardelijk argument |
| Wedstrijdje argumenten wegkoppen. | Ik: Ja, dat lossen we op door de komende jaren niet te tornen aan de lessentabel. Het aanbod blijft gelijk, ongeacht het aantal leerlingen bij | randvoorwaardelijk tegenargument Je verbuigt nu je eigen regels ten gunste van het winnen van jouw zaak. |

| | | |
|--|--|--|
| | een vak. Die extra kosten accepteren we dan maar. | Gaat het je nu voornamelijk om winnen of wil je dat ze je snappen? |
| | De ander: Maar we hebben geen zekerheid dat dit gaat werken en dan zit je straks met een vak erbij. | Belangen tegenargument |
| | Ik: Dat is een beetje het risico van keuzes maken en ondernemen. We hebben natuurlijk wel de populariteit onderzocht, de vervolgoopleidingen bekeken en naar ons profiel gekeken. Conclusie is dat veel leerlingen kiezen voor sociaal-economische vervolgoopleidingen. Daar past filosofie heel goed bij zoals al eerder geschetst bij de keuze voor X. als profiel voor de school | Je verschuift nu eenzijdig de norm. Daar waar je eerst in het aftasten van argument samen de norm aftast is die nu ineens verschoven. 'dat hoort er nu eenmaal bij als je iets wilt bereiken' Die ander hoeft zich eigenlijk nergens zorgen over te maken. Dat past ook bij de rest van deze beurt waarin je je keuze nu rechtvaardigt vanuit een marketing argument. |
| | De ander: Tegenover welk vak zou het dan moeten staan? Dat is belangrijk om te weten voordat we kunnen instemmen met een nieuw vak op het vwo. | Ik vraag me af waarom MR nu ineens mee gaat. Wat is er voor hen nu veranderd. Zijn ze gerustgesteld of is hun voorraad argumenten op, of zijn ze murw? |
| Oke. Dit is een operationele vraag, nu laten instemmen met het concept en operationeel uitwerken met één van de PMR-leden. Dit is de kans. | Ik: Kan ik vaststellen dat jullie op zich het nut inzien van profilering en dat filosofie daaraan kan bijdragen, maar dat jullie willen weten hoe het operationeel uitwerkt om in te kunnen stemmen? Dan stel ik voor dat jullie in principe akkoord gaan, onder voorwaarde dat het operationeel haalbaar is. Ik ga dat dan uitwerken samen met één van jullie om te borgen dat we de operationele haalbaarheid realiseren maar op een manier dat we nu wel door kunnen gezien de tijdsdruk die op de implementatie zit. Is dat akkoord? | Zonder dit vast te stellen schakel je over op procedure van invoeren met clausules en al. Heb je nu bereikt wat je wilde bereiken en ook op de lange termijn? Waarom medewerking van MR bij uitwerking? Helpt dat bij die uitwerking of gaat het slechts over verantwoording achteraf? Deze zin is hoog abstract. Hoe moet dat ene MR-lid hier invulling aan kunnen geven? |
| | De ander: Ja, nou ja, het moet wel terug op de MR agenda om formeel te kunnen besluiten. | Zijn ze het nu met je eens of voelen ze zich klem gezet? Is er nu geleerd door jou en door de ander? En wat betekent de uitkomst van dit gesprek voor de volgende gesprekken die je met hen moet voeren over strategische kwesties? |
| grmbl | Ik: akkoord | |

Concept over de ander: tegenwerkend, verbogen houden van werkelijke reden van de weerstand, zoekt spijkers op laag water

Bijlage 6 Casussen organisatie 3

Uitgebreide analyse XY-casussen

De casussen zijn op dezelfde manier geanalyseerd als bij organisatie 1. De onderdelen van analyse staan beschreven in 7.2 en worden hier kort herhaald:

1. Analyse van de door de deelnemers gehanteerd theory-in-use.
2. De aanpak die de deelnemers als ineffectief achten in de aanpak van X door Y.
3. Wat achten de deelnemers als productief in de aanpak van X door Y?
4. Wat achten de deelnemers als helpend om tegen Y te zeggen zodat hij kan leren, maar brengen dat zelf niet in de praktijk.
5. De onuitgesproken gevoelens of gedachten uit de linkerkolom in het gesprek met Y die zichtbaar maken welke concepten de deelnemer hanteert maar niet openlijk toetst of onderzoekt zodat de gesprekspartners niet kunnen leren.

Theory-in-use

Ook in deze organisatie zijn alle theories-in-use te kwalificeren als Model I op één deelnemer na (dit bespreek ik hieronder). Dit komt tot uitdrukking in alle onderdelen van de casus in de manier waarop de deelnemers evalueren, attribueren of verdedigen/pleiten zonder dat toetsbaar of onderzoekbaar te maken. Dit belemmert hen erachter te komen of die concepten voldoende geldig zijn in de context waarin ze een sturende rol hebben. De deelnemers kunnen zo niet leren.

Hieronder volgt een aantal voorbeelden. De lijst is niet uitputtend.

In de diagnose:

- Y helpt X niet. [Niet-getoetste evaluatie]
- Op deze wijze is het moeilijk om in een gesprek te belanden waarin de zaken naar boven komen waar het echt om gaat en Y inderdaad een helpende rol zou kunnen spelen.[Niet-getoetste evaluatie]
- In mijn ogen gooit Y met zijn opmerkingen al de deur dicht om open de dialoog te voeren over punt 7.[Niet-getoetste evaluatie]

In het advies

- Laat X onderzoek doen naar zijn/haar eigen functioneren en geef concrete feedback. [Niet-onderzocht pleidooi]
- In een eerder stadium de relatie verbeteren en belangstelling tonen voor diens functioneren. [Niet-onderzocht pleidooi]
- De kans bestaat nu dat je in een patstelling terecht komt, waarmee je X ook eigenlijk tekort doet. [Niet-getoetste evaluatie]

In het gesprek

- Gedachte: Maar ik vind Y niet helpend geweest [Niet-getoetste evaluatie]

- Gedachte: Met een wedervraag hoef ik niet meteen te zeggen dat ik zijn vragen niet goed vond. [Niet-getoetst pleidooi].
- Gedachte: Ik vind het helemaal niets hoe je dat hebt aangepakt. [Niet-getoetste evaluatie]
- Gedachte: Als je dat zélf al bedacht heb, waarom ben je dan niet wat voorzigtiger? Ik zal hem dat zó niet teruggeven, maar wil er wel aandacht voor... [Niet-getoetste evaluatie en pleidooi]

Een aantal adviezen is wel Model II geformuleerd. Ze zijn erop gericht te onderzoeken en niet te oordelen op basis van vooronderstellingen. Punt 4. uit deze paragraaf illustreert dat het erg moeilijk is de adviezen aan Y zelf op te volgen.

Model II adviezen:

- Stel open (explorerende) vragen: Wat wil Y? Hoe denkt Y?
- Ik zou Y het advies geven om te trachten open de dialoog aan te gaan
- Benoem wat je ziet/voelt/merkt, maar vraag ook naar de manier waarop X dit beleeft

Wat verder opvalt is dat geen enkele deelnemer in het gesprek met Y kiest voor de confrontatie. De meesten kiezen ervoor een vraag te stellen. Dat betekent niet dat de vraag een open vraag is. Als in de linkerkolom het oordeel wel benoemd is, is de vraag een easing-in vraag (zie 4.2). Bijvoorbeeld:

Tabel 9.2.1

| Niet gecommuniceerde gedachten of gevoelens | scenario |
|---|---|
| Ik zou de vraag eerst terug spelen | Ik: Wat vindt je zelf hoe het gesprek gegaan is? |
| Ik geef hem niet direct terug wat ik er van vind aangezien ik denk dat het hem helpt om hier zelf over na te denken | Hij: Ik heb er wel een goed gevoel over. |

Of:

Tabel 9.2.2

| Niet gecommuniceerde gedachten of gevoelens | scenario |
|---|--|
| Met een wedervraag hoef ik niet meteen te zeggen dat ik zijn vragen niet goed vond. | Ik: Was je tevreden over het gesprek? |

Model II theory-in-use

Er is één deelnemer die zijn analyse heel direct baseert op de tekstregels van de XY-case. Hierdoor wordt het voor de lezer makkelijk zijn gevolgtrekkingen te volgen. Dit is een kenmerk van een Model II theory-in-use. Een voorbeeld hiervan is de volgende passage uit zijn analyse:

Analyse

In de zesde opmerking wordt ik getriggerd door het woordje 'weet'. Blijkbaar heeft Y zonder dat X dit in het gesprek al heeft uitgesproken het beeld dat X het niet voldoende functioneren wijt aan het verleden en de slachtofferrol waar X in duikt of wil duiken. De aanvullende argumenten om hier niet op in te gaan vind ik verre van sterk. Het feit dat Y er zelf niet bij was, wil niet zeggen dat de voorgeschiedenis geen rol speelt. Het wegstoppen van de gevoelens die bij X lijken te leven is over het algemeen ook weinig productief.

2. Wat analyseren de deelnemers als ineffectief?

Hieronder volgt een tabel met daarin opgenomen een aantal uitspraken die laten zien dat de deelnemers de aanpak van Y analyseren als ineffectief. In de tabel wordt onderscheid gemaakt tussen laag abstracte uitspraken (direct uit de dialoog tussen X en Y afleidbaar) en hoog abstracte uitspraken (de deelnemer heeft hier al geïnterpreteerd). De reden om dit te doen is dat de hoog-abstrakte en meestal niet-getoetste uitspraken een aanwijzing zijn voor leerbelemmeringen.

Tabel 9.2.3

| laag abstract (direct uit de tekst herleidbaar) | hoog abstract (niet direct uit de tekst herleidbaar) |
|--|--|
| Praten met mensen over iemand [zonder dat hij er bij is] is niet sterk | Voor X lijkt te weinig ruimte te zijn geweest om zijn eigen inbreng te hebben. |
| Y stelt geen vragen | Geen ruimte voor autonomie van X |
| Y doet geen enkele poging contact te leggen met X | Y's manier van communiceren is gericht op afscheid i.p.v. op behouden |
| Verzuring is negatieve benaming: zet kwaad bloed | Opmerkingen van Y gooien deur dicht naar dialoog met X |
| Argumentatie om niet in te gaan op verleden is verre van sterk | Y heeft vooronderstellingen die open gesprek ondermijnen |
| Het wegstoppen van gevoelens van X is weinig productief | (h)erkenning bij X is in dit gesprek niet aan de orde objectiviteit ontbreekt |
| | Y helpt X niet |
| | Y is vooral oordelend |

Uit deze uitspraken heeft de onderzoeker de volgende theorie van ineffectiviteit afgeleid en deze getoetst bij de deelnemers:

Als X door Y wordt aangesproken op een niet-vragende manier, oordelend, niet-objectief, er gevoelens worden weggestopt en er sprake is van niet-getoetste vooronderstellingen kan X niet leren.

X is namelijk niet in staat om zijn eigen beeld/concept te vergelijken met dat van Y.

Hierdoor kan hij zich niet bewust worden van mogelijke misconcepties in zijn eigen perspectief. Hierdoor kan hij niet (double-loop) leren.

Alle deelnemers hebben bovenstaande door de onderzoeker afgeleide theorie van ineffectiviteit gevalideerd.

3. Wat achten de deelnemers effectief?

In het advies aan Y dat de deelnemers formuleren komt naar voren wat zij als effectief achten. Een aantal van hun adviezen is opgenomen in onderstaande tabel. In de tabel is onderscheid gemaakt tussen laag abstracte uitspraken (direct om te zetten in een actie) en hoog abstracte uitspraken (hier is nog een aantal stappen nodig om dit om te zetten in een directe actie). De reden om dit te doen is dat de hoog-abstrakte en meestal niet-getoetste uitspraken een aanwijzing zijn voor leerbelemmeringen.

Tabel 9.2.4

| laag abstract (direct om te zetten in actie) | hoog abstract (niet direct om te zetten in actie) |
|---|--|
| Geef concrete feedback | Laat X onderzoek doen naar wat er niet goed gaat in zijn/haar eigen functioneren |
| Toets of X zichzelf herkent in wat Y zegt | Zorg voor een open gesprek/dialogoog |
| Vraag wat X gaat doen om functioneren te verbeteren | In contact komen en vertrouwen winnen |
| Benoem wat je ziet voelt, merkt maar vraag ook naar de manier waarop X dit beleeft. | Ga samen het dialoog aan en probeer te komen tot helpende overtuigingen. |
| Maak verwachtingen expliciet | In een eerder stadium de relatie verbeteren. |
| Maak verbeterplan expliciet | |
| Stel open (explorerende) vragen | |

Uit deze uitspraken heeft de onderzoeker de volgende theorie van effectiviteit afgeleid en deze getoetst bij de deelnemers:

Als X door Y wordt aangesproken op een manier dat hij kan reflecteren, waarbij Y zoveel mogelijk expliciet maakt (gevoelens, waarnemingen, gedachten, verwachtingen, proces), toetst bij X of hij zichzelf herkent, kan X leren

X kan nu zijn onderliggende beelden/concepten onderzoeken en die leggen naast de bij hem getoetste beelden van Y en daarmee kan hij de eventuele misconcepties uit zijn eigen perspectief opsporen en bijstellen. Zo kan X (double-loop) leren.

Door de deelnemers is deze theorie van effectiviteit geaccepteerd als valide en passend bij hoe zij hun XY-case hebben vormgegeven.

4. Wat achten de deelnemers als helpend om Y te laten leren

Alle deelnemers geven adviezen hoe Y beter zijn gesprek met X zou kunnen voeren met als doel dat X leert. In hun confrontatie met Y nemen de deelnemers hun eigen advies niet in acht. Zij doen dus iets anders in de praktijk dan zij in theorie als wenselijk achten. Hiermee wordt het verschil tussen espoused theory en theory-in-use zichtbaar. Soms is dat niet direct merkbaar in de uitingen van de deelnemers, maar wordt dat pas duidelijk als ook de linkerkolom erbij betrokken wordt. Daarin hebben mensen regelmatig oordelen over de ander, die ze niet openlijk kunnen uiten omdat ze verwachten dat dat de effectiviteit van hun gesprek ondermijnt. In onderstaande tabel is een aantal voorbeelden gegeven. In de linkerkolom staat het advies en uit op dezelfde regel in de rechterkolom staat een uitspraak of gedachte die daarmee in tegenspraak is.

Tabel 9.2.5

| Advies aan Y ten aanzien van het gesprek met X | In gesprek met Y (en onuitgesproken gedachten en gevoelens daarbij) |
|---|---|
| Ga samen het dialoog aan en probeer te komen tot helpende overtuigingen. | Ben je zelf tevreden over de uitkomst van het gesprek? (gedachte: <i>Je hebt te weinig ruimte geboden voor inbreng vanuit X en het was ook nog eens een 1e gesprek over het functioneren.</i>) |
| Mijn advies is dat ook, een open gesprek waarbij Y eerst vragen kan stellen alvorens een oordeel klaar te hebben. | Was je tevreden over het gesprek? (gedachte: <i>Met een wedervraag hoef ik niet meteen te zeggen dat ik zijn vragen niet goed vond.</i>) |
| Als je er werkelijk op uit bent om X te behouden en te helpen moet je in contact komen, vertrouwen winnen en X zelf laten uitvinden wat er op dit moment niet goed gaat in zijn/haar functioneren | Het is goed dat je bepaalde zaken hebt benoemd bij X (gedachte: <i>Hoe kan ik antwoorden zonder te kwetsen. Maar ik vind Y niet helpend geweest</i>) |
| Laat X onderzoek doen naar zijn/haar eigen functioneren en geef concrete feedback | Persoonlijk zou ik het anders aanpakken (gedachte: <i>Ik vind het helemaal niets hoe je dat hebt aangepakt</i>) |
| Stel open (explorerende) vragen: Wat wil X? Hoe denkt X? Wat voel jij, als X | Wat wil jij graag bereiken, waar ligt je ambitie? (gedachte: <i>Hoe krijg ik hem tot een 'Volwassen' besluit?</i>) |

In de meeste van bovenstaande adviezen komt naar voren dat de deelnemer een uitkomst ziet in een open, onderzoekend gesprek waarin vragen worden gesteld. De teksten in hun rechterkolom hebben ook de vorm die past bij het advies. Alleen in de gedachten zit het concept over Y verborgen en daarmee is de dialoog geen dialoog

meer en staan de open explorerende vragen in dienst van de abstractie: ‘volwassen besluit’, waar de deelnemer impliciet ook een concept over moet hebben, anders heeft het gebruik van die term geen functie.

5. Niet openlijk gecommuniceerde concepten.

In het gesprek met Y houden de deelnemers, vaak met goede reden, zaken voor zichzelf. Als deze zaken aanwijzingen bevat over het concept dat zij hebben over het vraagstuk of over de ander, maar dat niet openlijk toetsen kan er door henzelf en de ander niet geleerd worden. De deelnemers zijn hiermee geconfronteerd en hen is voorgelegd wat de mogelijke consequenties zouden kunnen zijn van het niet-toetsen of onderzoeken, namelijk dat niemand kan leren en dat als de ander het oordeel aanvoelt over zichzelf dat hij/zij dan in de verdediging kan gaan. Dit wordt door iedereen in de schoolleiding erkend.

Tabel 9.2.6

| gedachten en gevoelens die voortkomen uit eigen beeld/concept van de situatie en die in het gesprek niet worden getoetst of onderzocht |
|--|
| Ik vind het helemaal niets hoe je het hebt aangepakt |
| Fijn hij wil iets leren |
| Maar ik vind dat Y niet helpend is geweest |
| Ik geef hem niet direct terug wat ik er ervan vind aangezien ik denk dat het hem helpt om hier zelf over na te denken |
| Ik denk juist dat er geen opening is |
| Het is slecht met deze persoon gesteld (zielig) |
| Met een wedervraag hoef ik niet meteen te zeggen dat ik zijn vragen niet goed vond |
| Ik vraag me serieus af of dit ook echt zo is.. |
| Je hebt te weinig ruimte geboden voor inbreng vanuit X. |
| Er is nog geen sprake van een onherstelbare werksituatie |

Analyses twee-kolommen casussen

Hieronder vat ik de bevindingen van de Twee-kolommen casussen samen in een tabel met daarin opgenomen de belangrijkste leerbelemmeringen en effecten op de uitkomst van betreffende casus. Verderop in bijlage 6 is het verbatim van de casussen terug te vinden met daarbij de analyses.

Tabel 9.3.1 Samenvattingen van de casussen, de erin vormgegeven leerbelemmeringen en bijbehorend effect.

| | Korte beschrijving | Leerbelemmeringen | Effect |
|---|--|---|--|
| A | Een docent houdt zich niet aan de afspraken omtrent het invullen van het huiswerk. De schoolleider spreekt de docent erop aan en verwijst naar centrale afspraken. De docent geeft aan daar anders over te denken en gaat zijn eigen gang. | Doordat hier twee discussiepunten door elkaar lopen, lopen er ook verschillende normen door elkaar: 1. Je hoort je aan centraal gemaakte afspraken te houden. 2. Leerlingen horen verantwoordelijkheid te nemen. Beide normen zijn waar, maar daar wordt niet over gesproken. Beide gesprekspartners onderzoeken elkaars concepten hierover niet en kunnen die van de ander niet vergelijken met die van zichzelf. Niemand leert zo. | Er worden posities ingenomen en het uiteindelijke oordeel erover wordt uitgesteld naar een teamoverleg. |
| B | Een docent is te vaak ziek. Hij heeft bronchitis en heeft een levensstijl die niet helpt met dit op te lossen. Daarnaast heeft de docent geen goede resultaten. De teamleider probeert duidelijk te maken dat hij hier wat aan moet doen. | De teamleider heeft een duidelijk concept over waar het probleem van de ander vandaan komt en wat de ander moet doen om dit te verbeteren. Een deel hiervan spreekt hij uit en daar reageert de ander ook op door een concreet tegenargument te formuleren. De teamleider trekt alles wat de ander zegt in twijfel (zie linkerkolom), dit kan hij niet openlijk toetsen. De ander verdedigt zich en bevestigt daarmee de aannames die de teamleider al over hem had. Dit heet zelf-referentiële logica. De teamleider en de docent kunnen zo niet leren. Ze kunnen alleen maar opnieuw constateren dat ze niet op dezelfde lijn zitten. | Dit gesprek eindigt in posities. De docent kan eventueel doen wat hem gevraagd wordt, op basis van het hiërarchisch verschil. Het gesprek hier dient dus om degene met de sterkste argumenten te laten winnen. Het tot inzicht komen is dan niet aan de orde. |
| C | Er vindt een gesprek plaats tussen schoolleider en docent-organisator van een reis. Het gesprek is erop gericht de docent te laten inzien dat de reis niet volledig dichtgetimmerd hoeft te worden. De docent is het daar niet mee eens. | Alle vragen en opmerkingen zijn erop gericht de ander te laten zien dat er nog andere mogelijkheden zijn, maar waarom die andere mogelijkheden beter zouden zijn, komt niet op tafel. Hierdoor kan de ander alleen maar vanuit zijn eigen referentiekader opnieuw tot de conclusie komen dat wat er geopperd wordt niet wenselijk is. Dat de schoolleider iets verborgen houdt, wordt door de ander opgepikt, gezien het feit dat de ander niets openlijk onderzocht heeft maar meteen gesloten antwoorden geeft. | Er vindt een actie = -reactie gesprek plaats. De vragen die gesteld worden, zijn gesloten en de antwoorden erop ook. Het gesprek levert geen constructieve uitkomst op. De gesprekspartners leren alleen (opnieuw) dat ze het niet eens zijn met elkaar. De schoolleider laat het uiteindelijk zelfs zitten. |
| D | Het hoofd bedrijfsvoering gaat in gesprek met | In het gesprek heeft de schoolleider een aantal aannames over de situatie en over de | Omdat er in dit gesprek geen probleem is, staat er ook geen |

| | | | |
|---|--|---|--|
| | <p>een nieuwe coördinator omdat hij verwacht dat die iets kan betekenen in de verbetering in aandacht voor het team. Hij gaat het gesprek aan om te controleren of de coördinator dezelfde visie heeft als hijzelf.</p> | <p>ander die hij in het gesprek bevestigd wil hebben. Omdat hij toetst binnen zijn eigen logica is de toetsing zelfreferentieel. Daarnaast wil hij dat de nieuwe coördinator een lerende houding laat zien. Hij leidt die af uit de manier waarop de coördinator open staat om zijn leervragen te benoemen. Omdat de coördinator in eerste instantie aangeeft geen ondersteuning nodig te hebben, zegt hij hem dat dit op deze school normaal is. Hij refereert dus aan een cultuur. De ander gaat daarin mee, maar het is maar de vraag of dit op inhoudelijke of culturele gronden is.</p> | <p>druk op dit gesprek. De schoolleider kan dus toetsen binnen zijn eigen logica zonder geconfronteerd te worden met iets dat het tegendeel zou kunnen bewijzen.</p> |
| E | <p>Er is een ervaren docent op de school komen werken (overgeplaatst door het bestuur) en in zijn klassen loopt het niet goed. De schoolleider schrijft dit toe aan het onvermogen van de docent de juiste dingen te doen in de relatie met leerlingen. Hij gaat het gesprek hierover aan om de docent tot inzicht te laten komen dat hij het anders moet aanpakken.</p> | <p>De schoolleider voert dit gesprek vanuit zijn beeld van de werkelijkheid, waarin het verbeteren van de relatie de sleutelfactor is in het probleem in de klassen van deze docent. In het gesprek duwt hij de docent in deze richting door te benoemen dat dit het probleem is zonder dat hij aangeeft op basis waarvan hij deze aanname doet. De docent kan dit dus niet vergelijken met zijn eigen waarnemingen, laat staan met het concept dat gebaseerd is op deze waarneming. Beiden kunnen dus niet leren.</p> | <p>Beiden staan met hun positie tegenover elkaar en er vindt geen uitwisseling plaats ten aanzien van de onderliggende concepten. Als de docent niet meegaat met de schoolleider zal deze laatste single-loop de druk moeten opvoeren om als nog effect te sorteren.</p> |
| F | <p>Leerlingen zijn bang van een docent en voelen zich soms klassikaal voor schut gezet. De schoolleider gaat met de docent in gesprek om hem hier bewust van te maken en zijn aanpak te wijzigen.</p> | <p>De schoolleider heeft een analyse en een oplossing voor het probleem dat hij signaleert. Hij formuleert dit niet-toetsbaar of -onderzoekbaar, waardoor de docent die niet kan vergelijken met zijn eigen waarneming. De docent neemt het wel aan van de schoolleider, waardoor het gesprek slaagt maar niemand leert in het gesprek. De docent zal nu in de klas opnieuw moeten gaan kijken of hij ook constateert wat de schoolleider constateert. Als hij dat doet heeft hij wel geleerd, dan is namelijk zijn beeld veranderd. Als gevolg van dit gesprek gaat hij een andere aanpak alleen maar toepassen in opdracht van de schoolleider en niet omdat het voor hem logisch en relevant is.</p> | <p>Dit is een vorm van single-loop leren. De docent verandert zijn aanpak zonder dat hij anders naar de werkelijkheid is gaan kijken.</p> |
| G | <p>In het havo is de schoolleiding voornemens het onderwijsconcept keuzewerktijd in te voeren. Een aantal docenten is daar tegen evenals een docent uit de medezeggenschapsraad (MR)</p> | <p>Beiden hebben hier een positie ten aanzien van het onderwijsconcept en gaan elkaar vertellen hoe dat eruit ziet. Beiden onderzoeken elkaars concepten niet en stellen ook hun eigen concept niet open voor onderzoek. Hierdoor kunnen beiden niet leren van elkaars concepten en komen zij niet tot een gezamenlijke afweging.</p> | <p>De onderling van elkaar verschillende stellingnames ten aanzien van het onderwijsconcept worden door beiden bevestigd en de bijbehorende posities verstevigd.</p> |

| | | | |
|---|---|---|--|
| | die hier bij de schoolleider komt. Hij komt de schoolleider vertellen dat hij tegen is en dat de MR ook tegen gaat stemmen. De schoolleider probeert de crisis hieromtrent te managen. | Het inhoudelijke gesprek wordt niet gevoerd, maar komt tot uitdrukking in de kwestie of docenten de vrijheid hebben voor hun eigen manier van lesgeven te kiezen. Dit is slechts een deel van het geheel, maar dat wordt in het gesprek niet benoemd, waardoor het totaalconcept buiten beeld blijft en er niet geleerd kan worden. | |
| H | In dit gesprek maakt de rector duidelijk dat alle kandidaten voor een teamleiderschap zijn afgewezen. De ander wil dat de rector tot een besluit komt over de invulling van dit teamleiderschap en voert aan dat het team hier een voorstel voor heeft. De rector vindt dit geen goed plan. | De ander komt met een voorstel uit het team, maar de rector wijst dit af. De rector legt niet uit welk concept hieronder zit, namelijk dat hij vindt dat het team niet genoeg kan overzien. Omdat de ander niet geconfronteerd wordt met dit concept maar alleen met andere, meer concrete argumenten, kan hij alleen op die concrete argumenten ingaan. Omdat die de kern van het betoog van de rector niet zijn, kan de ander niet leren en ook de rector niet omdat hij zijn eigen concept niet-onderzoekbaar maakt. | In het gesprek nemen beiden een positie in en de sterkte (in dit geval de hiërarchische hoogste) wint. De rector leert over de ander wat hij al dacht. De opmerking van de ander bevestigt namelijk het concept van de rector dat het team niet breed genoeg kan denken (selffulfilling prophecy). De ander leert dat de rector niet ontvankelijk is voor wat hij zelf niet in zijn hoofd heeft. |

In al deze casussen hebben de schoolleiders een concept over het probleem en de oplossing. Geen van allen maken ze ruimte om het concept van de ander te onderzoeken. Hierdoor wordt elke casus alleen een uitwisseling van posities. In casussen D en F komt geen conflict tot uitdrukking omdat de posities van schoolleider en de ander overeenkomen.

Uit al deze casussen is voor de sprekers de volgende globale Model I theory-in-use⁹⁹ afgeleid:

1. Ik heb een goed idee van wat er nodig is voor de organisatie met betrekking tot dit vraagstuk.
2. Het is noodzakelijk dat jij dit ook zo gaat zien.
3. Ik leg dit aan jou uit zodat jij het ook ziet en begrijpt of ik stel vragen, zodanig dat jij zelf gaat inzien wat er nodig is.
4. Als jij mijn gedachtegoed niet overneemt heeft dit te maken met het feit dat jij dat nog niet kan of niet wil.
5. Dit kan ik niet openlijk bij jou toetsen omdat jij dan mogelijk in de verdediging gaat en dat belet jou om nog objectief naar mijn uitleg te luisteren.
6. Ik ga dan weer terug naar punt 3.
7. Als jij mijn gedachtegoed overneemt of geen tegenargumenten meer ter tafel brengt, bevestig je daarmee de validiteit van mijn gedachtegoed.
8. Als jij mijn gedachtegoed niet overneemt, moet ik constateren ik dat het er bij jou (nog) niet inzit.

⁹⁹ Dit is dezelfde theory-in-use als in 8.3)

Deze theorie van effectiviteit is sterk afhankelijk van het eigen analysevermogen, omdat er alleen binnen de eigen logica wordt getoetst. Dit betekent dat als de eigen analyse niet valide is, dat de deelnemer daar niet achter komt omdat hij hem niet openlijk toetst bij de anderen.

Aanwijzingen voor deze theory-in-use vinden we terug in:

1. De linkerkolom waarin aannames over de ander te vinden zijn die niet openlijk worden getoetst of onderzocht:
 - A "Ik ben het er niet mee eens, standvastig of koppig?"
 - B "Je bent gewoon bang en kijkt niet naar het rendement van je eigen handelen"
 - C "Gaan we weer"
 - D "F is erg goed in de uitvoering, communicatie vaardig, toegankelijk en dienstverlenend."
 - E "Zou ik hem aan zijn verstand kunnen brengen dat juist deze manier van praten de leerlingen afstoot."
 - F "Is dit echt, of een wenselijk antwoord."
 - G "Verschillen oké, maar dit staat er haaks op."
 - H "Zij kunnen niet overzien wat er allemaal te gebeuren staat de komende maanden."
2. Gesloten redeneringen die voor de ander niet-onderzoekbaar worden geformuleerd:
 - B "Je werkt nu 16 jaar hier als docent. De examenresultaten van jouw leerlingen zijn niet best en als we het over onderwijsvernieuwing hebben, heb ik niet het gevoel dat jij in kansen denkt maar vooral in behouden wat je hebt. "
 - C "De andere reis was anders georganiseerd en dit is niet beter of slechter dan jullie reis. Jullie reis was ook niet in 1x volgeboekt."
 - D "Wij vinden het binnen onze school zeer waardevol om ruimte te nemen / krijgen om je eigen leervragen te benoemen en hieraan een invulling te geven."
 - E "De kern van het probleem zit volgens mij toch in de manier waarop jij de leerlingen benadert. Kun je je dat voorstellen?"
 - F "Dat begrijp ik, maar misschien is het voor de relatie met de leerling en het pedagogisch klimaat soms beter een op een met zo'n leerling te spreken en niet ten overstaan van de hele klas."
 - G "Net als leerlingen moeten docenten inderdaad eigen invulling kunnen geven. Maar in een bepaalde mate zal er toch een vergelijkbare visie onder moeten zitten. Het kan toch niet zo zijn dat schepen in tegenovergestelde richting varen."
 - H "Van belang is dat wij zorgvuldig uitzicht krijgen op het beleggen van leerlingzaken, de beleidsontwikkeling en de zorg en aandacht voor het team en de teamleden. "

3. Herhalingen van dezelfde argumenten of soortgelijke argumenten gericht op overtuigen in plaats van onderzoeken:
- A andere mening
 - Dan moeten we dit in eerste instantie in het team bespreken.
 - Het is prima als je een andere mening hebt, dan kunnen we dit in het team gaan bespreken.
 - Ik wil echt heel graag voor de school dat we stappen maken
 - B er alles aan doen
 - Als werkgever vragen wij van jou om er alles aan te doen. Doe jij dat?
 - Dus ik zeg je nogmaals dat wij als werkgever van jou vragen er alles aan te doen om de verzuim terug te dringen.
 - C De reis anders organiseren
 - zou je dit ook op een andere manier in jouw ogen kunnen organiseren?
 - Zijn er ook nog mogelijkheden om keuze te bieden aan leerlingen?
 - De andere reis was anders georganiseerd en dit is niet beter of slechter dan jullie reis
 - D benoemen van leervragen
 - Heb je hiervoor van mij nog extra ondersteuning nodig.
 - Wij vinden het binnen onze school zeer waardevol om ruimte te nemen / krijgen om je eigen leervragen te benoemen.
 - Zou je eens willen nadenken of je in situatie zoals zojuist besproken leervragen voor je zelf ziet.
 - E onwenselijke leerlingbenadering voor docent
 - De kern van het probleem zit volgens mij toch in de manier waarop jij de leerlingen benadert
 - Als je zo over leerlingen denkt en tegen hen praat , neem je ze tegen je in
 - F Geen klassikale reprimande
 - Leerlingen voelen zich soms voor schut staan als je hen klassikaal een reprimande geeft.
 - misschien is het voor de relatie met de leerling en het pedagogisch klimaat soms beter een op een met zo'n leerling te spreken en niet ten overstaan van de hele klas
 - je zou het inderdaad op een andere manier kunnen proberen
 - H nog geen besluit ten aanzien van de aansturing van het team
 - Het lijkt mij belangrijk eerst nog een paar gesprekken te voeren
 - Wij hebben nog even tijd nodig om tot een goed besluit te komen.
 - maar het is nog te vroeg om daar NU een besluit in te nemen.
4. Het niet onderzoeken van de logica van de ander:

- A “Het is prima als je een andere mening hebt, dan kunnen we dit in het team gaan bespreken.” —> Reactie op inhoudelijke rechtvaardiging van de ander.
- B “Het gaat nu niet over M, het gaat over B.” —> Als reactie op het feit dat B zegt dat de bedrijfsarts bij M ook niet geholpen heeft.
- C “De andere reis was anders georganiseerd en dit is niet beter of slechter dan jullie reis” —> als reactie op het feit dat leerlingen meer gezien hebben op hun reis dan bij de andere reis.
- D “Wij vinden het binnen onze school zeer waardevol om ruimte te nemen / krijgen om je eigen leervragen te benoemen” —> als reactie op het feit dat de ander aangeeft geen ondersteuning nodig te hebben.
- E “Als je zo over leerlingen denkt en tegen hen praat, neem je ze tegen je in” —> reactie op uitspraak van de ander dat leerlingen zich aan zijn regels houden en hij dan aardig is.
- F “Dat begrijp ik, maar misschien is het voor de relatie met de leerling en het pedagogisch klimaat soms beter een op een met zo’n leerling te spreken” —> reactie op het feit dat de ander gewoon zegt waar het op staat en eerder verbaasd is dan boos.
- G “Net als leerlingen moeten docenten inderdaad eigen invulling kunnen geven. Maar in een bepaalde mate zal er toch een vergelijkbare visie onder moeten zitten.” —> is een reactie op de stelling van de ander dat een docent zelf zijn manier van lesgeven moet kunnen kiezen.
- H “Het lijkt mij belangrijk eerst nog een paar gesprekken te voeren.” —> Reactie op het opperen van een oplossing door de ander.

Het effect van een theory-in-use zoals hierboven beschreven is dat de casussen eindigen in:

1. *Tegenover elkaar staan van posities*¹⁰⁰. Men was het niet eens en is het nog steeds niet. Dit betekent niet dat de spreker niet zijn doel realiseert op de korte termijn. Maar als bij de ander het inzicht niet is veranderd en hij dus niet heeft geleerd, gaat hij met de spreker mee op basis van andere gronden dan die van innerlijke betrokkenheid en dat is volgens Argyris (2000) geen goede basis voor duurzaamheid. Casussen B, C, E, H
2. *Uitstel*. Er moet in de toekomst opnieuw over het onderwerp gepraat gaan worden in de hoop dat er in de tussentijd is nagedacht en er inzicht of meer duidelijkheid is gekomen. Casussen A, G

¹⁰⁰ In de casussen D en F waren de gesprekspartners het eens en zijn de posities wel benoemd, maar staan ze niet tegenover elkaar.

Uitgewerkte twee-kolommen casussen van organisatie 3

Elke casus bestaat uit twee tabellen. In de bovenste tabel staan de korte beschrijving van het probleem en de strategie, zoals opgeschreven door de deelnemer. In de onderste tabel staat de twee kolommen casus. Aan beide tabellen is door de onderzoeker een rechterkolom toegevoegd met daarin hetgeen hij heeft afgeleid uit de rest van de tabel. Deze rechterkolom is gebruikt in de 2^e sessie om met de deelnemers het effect van hun discours te kunnen bespreken. Daarom wordt in de rechterkolom de deelnemer rechtstreeks aangesproken.

Uitwerking A

| | |
|---|---|
| 1. Korte beschrijving van het probleem We beloven ouders dat voor de onderbouw leerlingen het huiswerk in magister staat. Helaas zijn er docenten die dit constant weigeren en hier niet aan mee willen werken. Voor ouders is dit niet te begrijpen. Zeker voor de leerlingen die hulp nodig hebben bij het maken en plannen van huiswerk geeft het problemen als huiswerk niet in magister staat. | Probleem: docenten houden zich niet aan de afspraken met betrekking tot het opgeven van huiswerk. |
| 2. Korte beschrijving van je aanpak (strategie) In het leerlingstatuut staat: <i>[regels uit huiswerkstatuut¹⁰¹]</i> Dit heb ik gedeeld met de betreffende docenten. Helaas vinden enkele collega's dat ze zich hier niet aan hoeven te houden..... Gesprekken moeten nog volgen.... | Gewenste uitkomst: de ander te laten inzien dat hij de regels moet volgen |

3+4. Scenario met niet-gecommuniceerde gevoelens en gedachten

| Mijn niet-gecommuniceerde gedachten of gevoelens | scenario | analyse |
|---|--|---------|
| Ik ben geïrriteerd, ik moet iets uitleggen wat een regel is. Deze regel is er al enige tijd | Ik: In het leerlingstatuut staat... | |
| Ik ben het er niet mee eens | De ander: Daar ben ik het niet mee eens | |
| Ik ga overtuigen..... | Ik: Dan moeten we dit in eerste instantie in het team bespreken. Maar tot die tijd zal het wel gedaan moeten worden | |
| Ik ben het er niet mee eens, standvastig of koppig? | De ander: ik zal het niet doen, ik ben van mening dat leerlingen zelf verantwoordelijk zijn voor het noteren van het huiswerk | |
| Nog meer geïrriteerd, wil het niet laten merken maar..... | Ik: Het is prima als je een andere mening hebt, dan kunnen we dit in het team gaan bespreken. | |

¹⁰¹ Weggelaten om redenen van privacy.

| | | |
|--|---|---|
| | <p>De ander: Dus tot die tijd doe ik het zoals ik het al het hele jaar doe</p> | <p>Er lopen hier twee discussies door elkaar:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Of het verplicht opnemen van het huiswerk in Magister wenselijk is voor de ontwikkeling/zelfwerkzaamheid/etc van de leerlingen. 2. Of het afwijken van naar ouders en leerlingen gecommuniceerde regels wenselijk is voor een school. <p>Het gesprek over 1 wordt verplaatst naar de teambijeenkomst. In dit gesprek vindt geen uitwisseling plaats van concepten ten aanzien van die zelfverantwoordelijkheid. Het zijn hier posities, die door de docent worden uitgesproken en door de schoolleider worden achtergehouden.</p> <p>Het gesprek over 2 wordt niet gevoerd. Het concept dat de schoolleider hierover heeft, wordt alleen normatief geuit. Daarin wordt georiënteerd naar de norm: "je hoort je te houden aan de regels"</p> |
| | <p>Ik: Ik ben bang dat dat niet kan.</p> | |

Uitwerking B

| | |
|---|--|
| <p>1. Korte beschrijving van het probleem</p> <p>Docente Frans is vaak ziek, heeft matige resultaten en zorgt voor politiek debat rondom vernieuwing van het onderwijs. Haar ziekte wordt volgens haar zelf door bronchitis veroorzaakt. Zij rookt en heeft overgewicht.</p> | <p>Probleem: docent verzuimt te vaak en er treedt weinig verbetering op. Daarnaast beïnvloedt de docent andere docenten met een voor de schoolleiding onwenselijke resultaat.</p> <p>Concept schoolleider: de schoolleider schrijft het vele verzuim toe aan gezondheidsproblemen waar de docent te weinig rekening mee houdt.</p> |
| <p>2. Korte beschrijving van je aanpak (strategie)</p> <p>Ik heb al eerder verzuimgesprekken gevoerd met Jannie en zij weet dan heel overtuigend uit te leggen hoe het komt. Ik ga haar direct uitnodigen als zij weer op school is en dan ga ik haar met het totale plaatje confronteren. Ik ga haar vertellen dat ik van haar verwacht dat zij er alles aan doet om haar verzuim terug te dringen. Als het lastig wordt heeft Jannie de neiging op de verkeerde plekken te gaan spreken. Dat zou ook in dit geval kunnen gebeuren.</p> | <p>Gewenst effect: inzicht bij de docent dat zij haar levensstijl aanpast en haar ongenoegen over het gesprek hierover niet uit op andere plekken in de school</p> |

3+4. Scenario met niet-gecommuniceerde gevoelens en gedachten

| Mijn niet-gecommuniceerde gedachten of gevoelens | scenario | analyse |
|--|---|--|
| Je bent toe aan een nieuwe uitdaging | Ik: Jannie ik maak me zorgen over een aantal zaken. | |
| | De ander: Oké | |
| Je bent niet meer met passie aan het werk | Ik: We hebben het al eerder over jouw verzuim gesproken. Je bent nu 6 keer ziek geweest dit kalenderjaar. | Je beschrijft een objectieve waarneming, maar bedoelt er iets anders mee, gezien je linkerkolom. De ander pikt dat ook op is af te leiden uit de volgende beurt waarin zij het impliciete verwijt weerlegt met een rechtvaardiging van haar absenties. |
| | De ander: Je weet toch dat het door mijn bronchitis komt. | |
| Dit doe je niet! | Ik: Ja dat weet ik. Als werkgever vragen wij van jou om er alles aan te doen. Doe jij dat? | Je stelt een vraag om de ander het antwoord te laten geven dat je wilt horen. Dan kan je het net zo goed stellen en inzichtelijk maken waarom je dat vindt. Hiermee kan op inhoudelijke basis uitgewisseld worden. Nu kan zij zich alleen maar verdedigen en dat gebeurt ook in de volgende beurt. |
| | De ander: Ik kan er ook niets aan doen dat we nu klein wonen. | |
| | Ik: Maar ik kan me voorstellen dat roken en een huisdier in huis geen positieve invloed hebben op bronchitis. | |
| | De ander: Dat zou kunnen. | |
| Je resultaten zijn slecht | Ik: Dus ik zeg je nogmaals dat wij als werkgever van jou vragen er alles aan te doen om de verzuim terug te dringen. Ik kan je een consult bij de bedrijfsarts of een coach ter ondersteuning. | In de linkerkolom staan oordelen over de ander die niet getoetst over onderzocht worden. De ander kan zijn eigen beeld van de werkelijkheid niet vergelijken met dat van jou en daardoor kan zij niet leren. Datzelfde geldt voor jou. |
| Draai er maar weer omheen | De ander: Nou die bedrijfsarts die heeft M ook niet echt geholpen. | |
| | Ik: Het gaat nu niet over M, het gaat over Jannie. Ik noem die coach omdat ik het gevoel heb dat het probleem breder ligt. Je werkt nu 16 jaar hier als docent. De examenresultaten van jouw leerlingen zijn niet best en als we het over onderwijsvernieuwing | Het concept van de ander krijgt geen plek. Er wordt nu in de derde persoon over haar gesproken. Vervolgens wordt er een coach geopperd, terwijl de ander het probleem nog niet heeft erkend. Vervolgens oppert de schoolleider een hypothese |

| | | |
|---|--|---|
| | hebben dan heb ik niet het gevoel dat jij in kansen denkt maar vooral in behouden wat je hebt. | vanuit zijn gevoel geformuleerd. Ook dat kan de docent niet toetsen en zij verdedigt zich opnieuw. |
| Je bent gewoon bang en kijkt niet naar het rendement van je eigen handelen. | De ander: Ik ben gewoon kritisch en probeer ons te behoeden voor ellende. | <p>In dit gesprek komen drie zaken aan de orde, waarvan jij het gevoel hebt dat ze met elkaar te maken hebben:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Te hoog ziekteverzuim 2. Afhouden van onderwijsvernieuwing 3. Te lage resultaten <p>Deels confronteer je haar met je aannames (doe jij genoeg? Ik heb niet het gevoel dat jij in kansen denkt) en deels hou je ze verborgen (dit doe je niet, je draait er omheen, je bent gewoon bang). Deze aannames zijn impliciet of expliciet hoog abstract (hoog op de ladder of inference)</p> <p>Hoe kun je je aannames zo formuleren dat de ander ze afzonderlijk kan toetsen aan zijn eigen referentiekader? Daarna zou je de schoolnorm er naast kunnen leggen en expliciet maken welke discrepantie er is. Ook hier kun je haar weer om bevestiging vragen. Deze twee stappen zitten laag op de ladder of inference en daarom makkelijker voor de ander te onderzoeken.</p> <p>Als je hier ook weer bevestiging krijgt kun je haar vragen welke stappen er nodig zijn om de kloof te dichten en dan kun je ook je suggestie van een coach doen.</p> |

Uitwerking C

| | |
|---|---|
| <p>1. Korte beschrijving van het probleem</p> <p>Excursiebeleid in de bovenbouw havo/vwo. Uiteenlopende visie op de inhoud en organisatie van de verschillende reizen in de bovenbouw havo/vwo. Helemaal dichtgetimmerde organisatie en leerlingen worden van minuut tot minuut bezig gehouden of een reis waarbij de organisatie in handen ligt van de leerlingen en de leerlingen zorgen zelf voor de inhoud van de reis. Deze reis kreeg als feedback dat de leerlingen</p> | <p>Probleem: de georganiseerde reizen wijken qua opzet te veel af van elkaar waarbij de een te vrij is en de ander te vastgelegd.</p> |
|---|---|

| | |
|---|---|
| alleen maar op het strand hebben gelegen. Hoe kan ik (samen met teamleider Havo) ervoor zorgen dat dit dichterbij elkaar komt en dat het voor leerlingen helder wordt wat ze kunnen verwachten | |
| 2. Korte beschrijving van je aanpak (strategie) Gesprek met de organiserende docenten van de verschillende reizen, daarna delen in de teams en aantal organisatorische zaken aanpassen. Onderstaande geeft het gesprek weer van de eerste gespreksronde. Hierbij communiceer ik met name met de reis die dichtgetimmerd is. | Gewenst effect: de organisatoren van de reis met weinig vrijheid laten inzien dat die iets vrijer mag worden. |

3+4. Scenario met niet-gecommuniceerde gevoelens en gedachten

| Mijn niet-gecommuniceerde gedachten of gevoelens | scenario | analyse |
|--|---|--|
| Vragen naar visie en reden van deze visie zodat we van daaruit verder kunnen | Ik: op welke wijze hebben jullie de reis georganiseerd en waarom? | Je vraagt naar de visie die je al weet en keurt die vervolgens af. De vragen die je stelt om de ander op andere gedachten te brengen, helpen niet omdat de concepten over de reizen niet gezamenlijk worden onderzocht. Nu worden het posities. Jullie vinden beiden iets anders en het gesprek erover verandert wel van argumenten maar niet van onderliggende concepten. |
| | De ander: van minuut tot minuut hebben wij de reis vastgelegd zodat de leerlingen alle belangrijke en mooie dingen kunnen zien | |
| Gaan we weer, hoe kan ik hem open krijgen voor een andere visie en dat je op een andere manier juist ook de stad kan laten zien. | Ik: zou je dit ook op een andere manier in jouw ogen kunnen organiseren? | |
| NEEEEE | De ander: Nee, 1 vrije middag is echt voldoende. | De ander verdedigt zich keer op keer na jouw vragen. Die vragen worden dus niet gezien als vragen maar als positie dat jij het niet eens bent. Doordat die niet op tafel komt, kunnen jullie beiden niet over de inhoud praten. |
| Even iets anders proberen. | Ik: Zijn er ook nog mogelijkheden om keuze te bieden aan leerlingen? | |
| Gaan we weer | De ander: Nee, want de dingen die wij hebben gekozen zijn allemaal belangrijk en moeten ze zien. | |

| | | |
|--|--|--|
| Teruggeven wat ik gehoord heb misschien helpt dit. | Ik: Nu geven ze wel aan dat ze veel kerken hebben gezien, kun je hier wellicht iets mee. | Alles is erop gericht de ander iets te laten inzien. Maar wat dat is wordt niet benoemd. |
| Helpt toch niet | De ander: Beter teveel dan te weinig, nu hebben ze in elk geval van alles gezien terwijl dat bij een andere reis helemaal niet het geval was. | |
| Kijk toch eerst naar jezelf en kijk naar de achterliggende gedachte van de andere reis | Ik: De andere reis was anders georganiseerd en dit is niet beter of slechter dan jullie reis. Jullie reis was ook niet in 1x volgeboekt. | Dit lijkt een oneigenlijk argument. Het feit dat de reis niet in één keer is volgeboekt lijkt hier een relatie te hebben met de manier waarop hij georganiseerd is. Maar die relatie wordt niet inzichtelijk gemaakt. |
| Denk eens na waarom niet. | De ander: Wij doen het op onze manier want dat sluit volgens ons het beste aan bij de leerling en dan zien ze het meeste. | |
| Verdorie word ik toch boos en nu moet hij zich zeker aan die 500 euro houden. | Ik: De reis moet wel 500 euro blijven dat is besproken tijdens ons schoolleidersoverleg | Nu wordt er door de schoolleider een punt gemaakt worden, dat buiten de eerdere discussie valt, wellicht voortkomend uit de boosheid (linkerkolom). Dit gaat over de randvoorwaarden en niet meer over de inhoud. De ander heeft daar geen moeite mee. |
| Ik laat het gaan... | De ander: dat begrijp ik maar dan moeten we wel op zondag weg... | |

Uitwerking D

| | |
|---|---|
| 1. probleem De facilitaire dienst binnen de school bestaat uit 3 medewerkers facilitair, 1 all-round 'gastheer' en een coördinator die als taak heeft het coördineren van de dienstverlening aan het onderwijs. Het is lastig gebleken (ook voor aanstelling van coördinator) om de urgentie van gezamenlijke verantwoordelijkheid, wederzijds respect, open communicatie en het streven naar goede afstemming tussen de collega's en de werkomgeving te realiseren. Aandacht voor het team is het sleutelwoord, maar patronen zijn lastig te doorbreken. Het is mijn overtuiging dat de (nieuwe) coördinator het in zich heeft om deze patronen te doorbreken. Welke bijdrage kan ik leveren om hem daarin te faciliteren? | Probleem: in deze casus wordt geen probleem benoemd. Er hoeft niets opgelost te worden. De schoolleider wil alleen laten weten dat hij wil bijdragen. |
| 2. Korte beschrijving van je aanpak (strategie) Ik heb een gesprek gevoerd met de coördinator om te controleren of mijn visie ten aanzien van de | Gewenste effect: verbinding maken met de coördinator en vaststellen of ze op één lijn zitten en wat er nodig is om te groeien. |

huidige teamontwikkeling overeenkomt met de visie van de coördinator van het team. Is er sprake van (h) erkenning. Een gesprek gedreven op een basis van vertrouwen, respect voor elkaar en prettige relatie. Ik voer het gesprek juist met de coördinator omdat hij een rechtstreekse functioneel leidinggevende relatie heeft met de teamleden. Mijn aanpak is gebaseerd op de coördinator in zijn kracht zetten. Koppeling tussen het functionele en hiërarchische leidinggeven. Informeren wat hij van mij nodig heeft om zijn rol te pakken.

3+4. Scenario met niet-gecommuniceerde gevoelens en gedachten

| Mijn niet-gecommuniceerde gedachten of gevoelens | scenario | anlayse |
|--|---|---|
| Is G. voldoende toegerust om 'door te pakken' en de urgentie van teamnoodzaak onder de teamleden bespreekbaar te maken. G. is erg goed in de uitvoering, communicatie vaardig, toegankelijk en dienstverlenend. Ik wil hem ook in bescherming nemen en 'overload' voorkomen. | Ik: Hoi G., ik bemerk onderlinge wrijving bij de mannen. Wrijving die volgens mij ontstaat door vluchtgedrag van collega 1 (vindt samenwerken lastig en werkt liever alleen) en het zoeken van fouten bij collega 1 door collega 2. Zie jij dit ook zo? En hoe kijk jij tegen de situatie? | Er worden hier allerlei aannames geformuleerd over G en over de andere collega's. De aannames over G worden alleen getoetst binnen de eigen logica van de schoolleider. Er kan daarom in dit gesprek niet geleerd worden. |
| G. is een aardige man, voldoende deskundig voor de job, en prettig in omgang. Mooie eigenschappen om aan teamvorming te doen. Nu doorpakken lijkt mij. | De ander: Ja, klopt. Collega 1 is erg op zich zelf en vindt het lastig om samen te werken. Het zal veel tijd kosten (misschien wel onmogelijk) om verbeteringen te ervaren. | |
| Niet te aardig waardoor hij het lastig vindt om aan te spreken? | Ik: Vind je het lastig om het gesprek aan te gaan? | |
| Hij heeft tijd nodig om effect te resulteren. G. is prima in staat om te signaleren. Geeft mij veel vertrouwen. | De ander: Nee hoor, dat lukt mij wel. Met veel aandacht en gesprek kunnen wij verbeteringen verwachten. | De aannames van de schoolleider over G worden bevestigd door wat G hier zegt. Alleen wordt wat G zegt hier niet-toetsbaar of –onderzoekbaar geformuleerd. Daardoor geeft dit geen mogelijkheid om te leren. |
| Een team smeden en het direct ontlasten van bedrijfsvoering is tenslotte 1 van de redenen geweest tot aanstelling van de coördinator. | Ik: Dat is fijn. De mannen hebben juist die directe ondersteuning nodig, die ik hen voor de zomervakantie niet meer voldoende kon bieden omdat andere zaken ook mijn aandacht vroegen. Ik waardeer je erg, bent scherp van geest. | Hier wordt het oordeel over de ander openlijk uitgesproken, maar ook niet-toetsbaar of onderzoekbaar of voorzien van illustratie. |
| | De ander: Dank je. Komt goed. | |
| Kan een opleiding/leergang hem helpen om zijn doelen te bereiken? | Ik: Zeker. Bouwen aan een team heeft tijd nodig. Heb je hiervoor van mij nog extra ondersteuning nodig. | Je stelt een vraag en krijgt een antwoord. Dat antwoord is niet goed genoeg naar wens want anders hoef je niet op tactvolle |

| | | |
|---|--|--|
| | | manier te zeggen dat dat heel normaal is op deze school. |
| Laat wel blijken behoefte te hebben aan overleg en op momenten bevestiging van gemaakte keuzes. | De ander: Niet direct, maar dank je voor het aanbod. | |
| Hoe formuleer ik op een tactvolle manier dat wat leren op dit gebied kan helpen. | Ik: Wij vinden het binnen onze school zeer waardevol om ruimte te nemen / krijgen om je eigen leervragen te benoemen en hieraan een invulling te geven. | Wat denk je dan dat hij hier moet leren. Of gaat het over leren in het algemeen? |
| | De ander: Oh wat leuk. Daar had ik al iets over gehoord. | |
| Gewoon voorstellen en vragen. | Ik: Zou je eens willen nadenken of je in situatie zoals zojuist besproken leervragen voor je zelf ziet en hierover voor de kerstvakantie nog eens over spreken. | Welk concept zit hieronder? |
| | De ander: Prima, doen we. | |

Uitwerking E

| | |
|--|--|
| Korte beschrijving van het probleem Een oudere ervaren docent is door het schoolbestuur naar onze school overgeplaatst. Hij begint vol goede moed maar merkt al snel dat zijn aanpak bij onze leerlingen niet goed werkt. Hij krijgt de leerlingen niet aan het werk en de incidenten volgen elkaar snel op. | Probleem: een overgeplaatste ervaren docent heeft in zijn klas te veel incidenten |
| Korte beschrijving van je aanpak (strategie) De betrokken docent bestookt mij met emails waarin hij het slechte functioneren van de leerlingen uitgebreid beschrijft. Hij legt de schuld bij de leerlingen terwijl het probleem schuilt in zijn onvermogen om een relatie met de leerlingen aan te gaan. Ik besef dat zijn uitgangspositie moeilijk is en waardeer zijn inzet. Anderzijds zie ik dat zijn aanpak tot niets leidt. | Gewenste effect: de ander moet tot inzicht komen dat het 'm zit in de relatie met leerlingen en als oplossing moet hij gaan kijken bij andere docenten |

3+4. Scenario met niet-gecommuniceerde gevoelens en gedachten

| Mijn niet-gecommuniceerde gedachten of gevoelens | scenario | analyse |
|---|--|---------|
| Hij verwacht van mij een reactie op zijn noodmails. Ik geef hem die aandacht. | Ik: Ik wil je graag even spreken over je emails. Je geeft aan dat | |

| | | |
|---|---|--|
| | het niet lekker loopt en dat je van mij steun verwacht. | |
| | De ander: Klopt, ik krijg de leerlingen niet aan het werk. Ze willen niets. Ik kan op deze manier geen les geven. Maak ajb een statement! | |
| Ik zie het probleem en wil aangeven dat ik zijn zorgen deel. | Ik: Ik begrijp dat dat heel vervelend voor je is. Je voelt je machteloos. Ik vind je niet te benijden. Je loopt al zo lang mee in het onderwijs en nu moet je je toch weer een nieuwe schoolcultuur eigen maken. | |
| | De ander: Dat is waar. Ik doe echt mijn best. Ik bereid mijn lessen goed voor en wordt keer op keer teleurgesteld. | |
| Ik heb hem al eerder laten weten dat zijn manier van communiceren met leerlingen niet goed is. Ik had de indruk dat hij dat had opgepikt, maar dit blijkt niet uit de praktijk. | Ik: Dat vind ik heel vervelend. De kern van het probleem zit volgens mij toch in de manier waarop jij de leerlingen benadert. Kun je je dat voorstellen? | Er wordt hier een aanname gedaan over de kern van het probleem die niet toetsbaar of onderzoekbaar is geformuleerd. De ander moet dat dus accepteren of afwijzen. Om dat te kunnen doen heeft hij het beeld nodig waarop de schoolleider zijn analyse baseert. Die komt niet op tafel en de ander kan dus niet leren. Hij gaat nu in de verdediging. |
| | De ander: Absoluut niet. Ik eis alleen dat ze zich aan mijn regels moeten houden. Als ze dat doen ben ik heel aardig. Als ze dat niet doen dan hebben ze een probleem. Dan wil ik ze ook geen les geven. | Hiermee geeft de ander aan wat zijn logica is. |
| Zou ik hem aan zijn verstand kunnen brengen dat juist deze manier van praten de leerlingen afstoot? | Ik: Als je zo over leerlingen denkt en tegen hen praat, neem je ze tegen je in. Jullie moeten samen bedenken hoe de klas zo goed mogelijk kan functioneren en welke afspraken daar bij horen. Waarom ga je niet eens bij een collega kijken bij wie de klas wel redelijk functioneert? | Of deze manier van praten de leerlingen afstoot of niet, is iets dat de ander moet kunnen onderzoeken. Nu breng je het als een gegeven en kan de ander er alleen maar van leren als hij door jouw ogen naar de werkelijkheid zou kunnen kijken, maar dat kan hij niet en daarom ziet hij niet wat jij ziet en is jouw visie voor hem wellicht niet logisch en in ieder geval niet passend bij hoe hij gewend is les te geven al die jaren. |
| | De ander: optie 1 : Ik heb 30 jarig ervaring en ik weet heus wel hoe ik les moet geven. | |

| | | |
|--|--|--|
| | Optie 2: Dat is misschien wel een goed idee. Wie zal ik hier voor benaderen? | |
| Optie 1 : Als hij dingen wil veranderen zal hij uit een ander vaatje moeten trappen. Zal ik de druk een beetje opvoeren ? Optie 2 : Dat heb ik alvast bereikt. Hoop doet leven. | Ik: | Je gaat ervan uit dat jouw visie klopt en dat je hem zo ver moet krijgen. Maar of jouw visie klopt maak je niet toetsbaar of onderzoekbaar. Als hij niet doet wat jij zegt, voer je de druk op. Dat kan dan even helpen, maar is een single-loops oplossing omdat het beeld van de ander niet is gewijzigd door jouw druk. |

Uitwerking F

| | |
|--|---|
| 1. Korte beschrijving van het probleem Leerlingen voelen zich soms in de les voor schut gezet en zijn soms bang voor deze docent, zeggen ze. | Probleem: leerlingen hebben moeite met deze docent omdat ze zich voor schut gezet voelen. Soms zijn ze zelfs bang. |
| 2. Korte beschrijving van je aanpak (strategie) Meteen duidelijk maken waar het om gaat en dan de reactie peilen. Wel aangeven dat je in principe aan de kant van de docent staat en ook samen zoeken naar de oorzaak waarom leerlingen dit over de docent zeggen. De docent laten reflecteren op zijn handelen. | Gewenst effect: docent laten inzien dat leerlingen dit bij hem ervaren en zoeken naar de oorzaak. De docent moet reflecteren op het eigen handelen. |

3+4. Scenario met niet-gecommuniceerde gevoelens en gedachten

| Mijn niet-gecommuniceerde gedachten of gevoelens | scenario | analyse |
|---|--|---------|
| Volgens mij is het goed meteen ter zake te komen, want hij weet dat er iets aan de hand is. | Ik: Beste X, laat ik maar meteen vertellen waarom ik even met je wil spreken, want dat is wel zo helder. Van enkele leerlingen ving ik op dat ze soms bang voor je zijn | |
| Best pittig begin, nu goed opletten wat de reactie is | De ander: Wat? In welke zin zijn ze bang? | |
| Ziet er oprecht uit en gelukkig geen ontwijkend gedrag. Nu kunnen we gaan onderzoeken. | Ik: Leerlingen voelen zich soms voor schut staan als je hen klassikaal een reprimande geeft. | |
| Dat geloof ik direct en die overtuiging ken ik van hem. Nu toch op zoek gaan naar ander handelen. | De ander: ik probeer juist altijd het beste uit leerlingen te halen en ik wil ze juist aan het werk krijgen. Ik wil juist niet dat ze onzeker zijn! | |

| | | |
|--|---|--|
| Ik geef hem nu een mogelijkheid die past bij zijn streven en gevoel. | Ik: Ja, dat weet ik en daar ben ik ook van overtuigd. Zou het kunnen dat sommige leerlingen wat gevoeliger zijn voor klassikale correcties en dan helemaal dichtslaan? | Tautologie. De vraag die volgt is easing-in |
| Ik vraag het, maar constateer het ook. | De ander: Ja, dat is mogelijk, maar ik zeg gewoon waar het op staat en ben eerder verbaasd dan boos. | Waarom stel je de vraag als je het ook constateert. Vertel dan wat je constateert en hoe dat eruit ziet en toets of de docent dat ook heeft opgemerkt. |
| Nu geef ik mijn mening en hoop dat het iets losmaakt. | Ik: Dat begrijp ik, maar misschien is het voor de relatie met de leerling en het pedagogisch klimaat soms beter een op een met zo'n leerling te spreken en niet ten overstaan van de hele klas | |
| Is dit echt, of een wenselijk antwoord. | De ander: Maar het is niet mijn bedoeling dat ze bang worden. Misschien is het inderdaad niet altijd de goede manier om ze wakker te schudden. | De docent neemt jouw analyse aan. Of die klopt of niet, hebben jullie niet samen onderzocht. Het feit dat hij hier met jou meegaat roept bij jou dan de vraag op of hij het meent. Dit wordt niet getoetst en dat kan ook niet, omdat het concept niet openlijk op tafel ligt. Het concept is nu teruggebracht tot wel of niet een klassikale reprimande. Daarin wordt de rest van de klassensituatie niet meegenomen. |
| Te prekerig? | Ik: Ja, je zou het inderdaad op een andere manier kunnen proberen, zeker omdat je volgens mij het beste met de leerlingen voor hebt en je op deze wijze ze kunt verliezen. | Deze collega lijkt zich zeer reflectief op te stellen. Daarnaast heeft hij weinig direct observeerbare data nodig om te begrijpen wat je bedoelt. Zijn inschatting van de door jou gehanteerde context (en concept) blijkt dan goed te kloppen. |

Uitwerking G

| | |
|---|--|
| 1. Korte beschrijving van het probleem Uiteenlopende concepten binnen de school van waaruit gedacht wordt kijkend naar het leren van leerlingen. Op het moment dat je voor een grote verandering staat waarbij de inrichting wordt veranderd ontstaat sabotagegedrag. | Probleem: nieuwe onderwijsconcept keuzewerktijd wordt gesaboteerd door een aantal. |
| 2. Korte beschrijving van je aanpak (strategie) Het gesprek blijven voeren op de inhoud. Niet verzanden in een discussie over de | Gewenst effect: keuzewerktijd breed geaccepteerd krijgen binnen de havo afdeling |

inrichtingsvraagstukken, maar juist de focus leggen op het richten en verrichten, de bedoeling van de havo-teams bij het organiseren van mogelijkheden tot meer keuzewerkijd voor leerlingen.

3+4. Scenario met niet-gecommuniceerde gevoelens en gedachten

| Mijn niet-gecommuniceerde gedachten of gevoelens | scenario | analyse |
|--|--|--|
| Zou kunnen over het open huis gaat. Of over het valentijnsfeest. | Ik: Je kwam net bij mijn kamer. Wat wilde je met me bespreken? | |
| Dit onderwerp had ik niet verwacht. | De ander: Ik wil je waarschuwen. Tijdens het teamoverleg heb ik gehoord dat je hebt gezegd dat de PMR voornemens is in te stemmen met de plannen voor keuzewerkijduren. Dat klopt niet. | |
| Volgens mij is dat wat we vorig schooljaar ook al per mail hebben uitgesproken binnen alle havo-teams. | Ik: Van B heb ik inderdaad begrepen dat vorig schooljaar de PMR heeft uitgesproken voornemens te zijn in te stemmen. Dit heb ik verwoord in mijn teamoverleg. | Als er een verschil van perceptie is over de communicatie over keuzewerkijd dan kan dat makkelijk getoetst worden. Kennelijk is dat hier niet waar het om gaat gezien het feit dat de ander aangeeft er tegen te zijn en de schoolleider dan de inhoudelijk discussie start. |
| Krijg hier andere MR-leden ook wel in mee?? Wat is er dan veranderd t.o.v. afgelopen jaar? Dit wordt erg ingewikkeld.. | De ander: Ik ben er niet voor, ik ga er persoonlijk voor liggen, en ik krijg andere MR-leden hier ook wel in mee. | |
| Focus op de bedoeling achter de maatwerkuren. | Ik: Wat maakt dat je er tegen bent? | Deze vraag is geen onderzoekende vraag maar een vraag om de positie van de ander in beeld te krijgen zodat daar de argumentatie op gericht kan worden. Dat gebeurt ook in de volgende beurt van de schoolleider. |
| Dit is niet wat ik bedoelde. Dit gaat over je eigen ruimte behouden om te doen wat je altijd deed. | De ander: Docenten moeten de keuze hebben of ze deelnemen of niet. Als een docent kiest om op zijn eigen manier les te geven dan moet dat kunnen. | |
| Volgens mij gaat het over verschillen tussen leerlingen en hoe we daar mee omgaan. Verschillen ok, maar dit staat er haaks op. | Ik: Net als leerlingen moeten docenten inderdaad eigen invulling kunnen geven. Maar in een bepaalde mate zal er toch een vergelijkbare visie onder moeten zitten. Het kan toch niet zo zijn dat schepen tegenovergestelde richting op varen. Niet alle leerlingen hebben even veel tijd nodig om aan een vak te | Je geeft hier de visie achter de keuzewerkijd plus een visie over het feit dat er één visie moet zijn. Dit loopt door elkaar. Het antwoord van de ander gaat in op het argument over verschillen tussen docenten en oriënteert zich naar een norm dat docenten mogen verschillen net als dat jij je oriënteert naar een norm dat |

| | | |
|---|---|---|
| | besteden. Juist daar waar willen we een slag in slaan door leerlingen op basis van de behoefte die er is een verschillende aantal lessen aan te bieden. | visie niet mag verschillen. Omdat het nu gaat over twee verschillende normen komt er geen inzicht bij beide gesprekspartners over elkaars concepten en leert niemand. |
| Wat een ingewikkelde discussie. Nu gaat het nog om iets anders dan de bedoeling achter de keuzewerktijd. | De ander: Onzin dat docenten niet verschillende kanten op mogen varen. Gebeurt nu ook al. Is de kracht van de school dat alle docenten hun eigen ding kunnen doen. | |
| Dit is niet de tijd en de plek om verder in gesprek te gaan over het leren van leerlingen en de bedoeling van de keuzewerktijd. | Ik: Dan moeten we daarover in gesprek denk ik. Over de gedeelde visie binnen de school en de mate waarin we binnen de school kunnen verschillen. En over de bedoeling achter de keuzewerktijd. | |
| Dat wordt nog een heel ingewikkelde casus. Want hij zegt het, maar wie denken het ook nog? | De ander: Dat gesprek moet dan inderdaad nog plaatsvinden. Ik wilde je in ieder geval waarschuwen, dat je in je team niet iets vertelt wat niet blijkt te kloppen. | |

Uitwerking H

| | |
|---|--|
| 1. Korte beschrijving van het probleem [niets ingevuld] | |
| 2. Korte beschrijving van je aanpak (strategie) [niets ingevuld] | |

3+4. Scenario met niet-gecommuniceerde gevoelens en gedachten

| Mijn niet-gecommuniceerde gedachten of gevoelens | scenario | analyse |
|---|---|--|
| De ondersteuning van het hvao onderbouw team moet op hoog kwalitatief niveau. Het is van belang dat er heel goed leiderschap zit op dit team. Continuïteit is het belangrijkste. De huidige leden van de schoolleiding moeten ontlast. Leerling zaken moet ondergebracht bij bijvoorbeeld een assistent teamleider. | Ik: Er is niemand uit de procedure gekomen. We hebben het lef gehad alle kandidaten af te wijzen. | Het woord 'lef' wordt hier gebruikt. Dat suggereert iets goeds en is daarmee een vooronderstelling over de kwaliteit van de beslissing. De ander kan daar niets mee omdat hij het niet kan vergelijken met zijn eigen concept. |
| | De ander: Het is een groot probleem en dat moet opgelost. Het team heeft voorkeuren aangegeven voor scenario's. Zij willen het | De ander zet een positie neer en maakt dat ook niet onderzoekbaar. |

| | | |
|--|---|---|
| | zelf doen zonder externe of met x, of met y. In ieder geval geen interim. | |
| Het team gaat hier niet over. Zij kunnen niet overzien wat er allemaal te gebeuren staat de komende maanden. Er is op kwalitatief sterk leiderschap nodig. | Ik: Het lijkt mij belangrijk eerst nog een paar gesprekken te voeren. Eerst met 1, dan met 2. | Jouw concept dat het team hier niet over gaat noem je in je linkerkolom maar bespreekt dat niet openlijk met de ander, waardoor de ander de indruk krijgt dat het een puur organisatorische kwestie is in plaats van een principiële inzake de bemoeienis van het team. De ander zal daarom niet stoppen. |
| | De ander: Het is belangrijk dat het goed belegd wordt. Er moet nu een besluit worden genomen. | |
| Het zal nodig zijn externe expertise aan te trekken. Intern is er geen mogelijkheid. Het team had hier nog niet mee geconfronteerd mogen worden. Dit geeft allemaal ruis. | Ik: Wij hebben nog even tijd nodig om tot een goed besluit te komen. | Ook hier wordt de linkerkolom niet gedeeld en kan de ander niet leren omdat hij niet kan inschatten op basis waarvan er tijd nodig is. Hij kan daarom niet de belangen wegen en weegt nu op basis van wat hij wel weet en dat is dat er snel een besluit moet komen. |
| | De ander: Daar kan ik niet mee leven. Ik wil nu een besluit. | |
| Ik neem het besluit. Dat is uiteindelijk mijn verantwoordelijkheid. Er zijn nog 9 anderen met een mening. Het is belangrijk dat wij hier eerst nog over spreken met 1, 2, 3 en 4. Continuïteit is van belang, maar wij hebben nu een tijdelijke oplossing nodig op kwalitatief hoog niveau. De aansturing van het havo in zijn geheel is nu veel te kwetsbaar, zeker gezien de context. | Ik: Van belang is dat wij zorgvuldig uitzicht krijgen op het beleggen van leerling zaken, de beleidsontwikkeling en de zorg en aandacht voor het team en de teamleden. Ik wil een assistent op leerling zaken. Voor beleidsontwikkeling hebben wij 2 nodig. Voor de zorg en aandacht voor het team waarschijnlijk een interim, maar het is nog te vroeg om daar NU een besluit in te nemen. | Opnieuw geeft je geen toelichting waardoor die ander je logica kan begrijpen en je geeft ook niet aan dat de ander (of het team) er niet over gaan. Hierdoor kan de ander alleen maar ingaan op hetgeen je zegt. Maar omdat je niet alles zegt, moet je hem keer op keer afwijzen. |

Bijlage 7 Niet in de hoofdtekst opgenomen fragmenten uit organisatie 1

Fragmenten bij Norm ‘ruggengraat tonen’ (7.4.11 t/m 7.4.14)

Ruggengraat tonen

Op een aantal momenten tijdens het agendapunt over de personeelsplanning kwam een norm naar voren die de onderzoeker heeft aangeduid met de naam ‘ruggengraat tonen’. Deze norm schrijft voor dat je het maximale uit jezelf hoort te halen en dat je je niet terugtrekt als het wat moeilijker wordt. In de fragmenten die tijdens de terugkoppelingssessie werden afgespeeld, herkenden de MT-leden dat zij deze norm gebruikten. In een aantal gesprekken oriënteren individuele MT-leden zich naar deze norm om daarmee hun argumentatie te ondersteunen. Dit bevestigt het gegeven dat deze norm geldigheid heeft in de organisatie.

Fragment 7.4.11 slappe knieën

| transcript | Strategie | Discursief | Toelichting |
|--|-----------|---|--|
| S: (.3) uh ja Nou ik denk omdat het vo [voegt ‘maar’ tussen] maar voor een beperkte periode zal zijn dus je kan met hem afspreken ‘t is een contract voor drie jaar’ dus ja dan is’t ook tijdelijk maar ‘t is van een andere aard. Ik vind ook, nou ja, dat je soms effe moet kijken van uh hoe je rech Berend werkt al heel lang bij (.) voor ons | | Script Script Script / foot- ing Vaagheid | Toevoeging ‘maar’ versterkt het afwijkende hier (slechts voor een beperkte periode) en rechtvaardigt daarmee keuze S. ‘ander aard’ abstract ‘soms effe’ vaag rechtvaardiging van 3-jaars contract. ‘recht doen aan Berend’ vervangen door observatie oriënterend naar een norm van loyaliteit. |
| J: (onduidelijk) misschien tijdelijk | | | |
| S: Nee. en denk ik ja: wat wil je dan nog welk risico wil je dan eigenlijk nog afdichten? | Pleidooi | Script Vraag=concept | ‘eigenlijk nog’ script. Formulering van statement in de vorm van een vraag (retorische vraag). |
| J: hmml legitiem l | | | |
| S: l zijn gewoon l slappe knieën zeg maar. | Pleidooi | Vaagheid | Oriënterend naar de norm: je hoort ruggengraat te tonen Uitdrukking wordt hier retorisch gebruikt om te rechtvaardigen dat een vast contract geen noemenswaardig risico met zich meebrengt. |

| Leerbelemmerende mechanisme(n) | (in)direct effect |
|---|--|
| Het doel van de directeur is om Berend een contract voor drie jaar te geven. Door te zeggen: “ik vind ook, nou ja, dat je soms effe moet kijken...” wordt gerefereerd aan een norm. Dit blijkt uit wat hij toevoegt en we kunnen beschouwen als een morele verplichting omdat Berend al zo lang voor hen werkt. Hij zegt dit niet expliciet, maar dat is af | Niemand reageert hier verder op. Geen instemming en geen afkeuring. Ook het MT-lid dat aanvankelijk bedenkingen had ten aanzien van het vast contract reageert niet. |

te leiden uit zijn herformulering¹⁰² (recht doen aan Berend). Daarnaast gebruikt de directeur twee normen die hij niet-onderzoekbaar of toetsbaar formuleert 'risico' en 'ruggengraat tonen' ("slappe knieën").

Door hier het risico over de beslissing over een contract te framen als 'slappe knieën', wordt het lastig om voor een ander daar iets tegenin te brengen met betrekking tot risico zonder dat dat een illustratie wordt van 'slappe knieën'. Het lastige van zo'n abstractie is dat het retorisch effect heeft (geen reacties van de anderen), maar inhoudelijk geen helderheid geeft over de grootte van het risico.

De volgende uiting (fragment 7.4.12) gaat over het in vaste dienst nemen van een medewerker die valt onder het MT-lid dat onderstaande uitspraak doet. In deze uitspraak wordt niet letterlijk geappelleerd aan de norm 'ruggengraat tonen', maar wel indirect. Een uitspraak als "hij is al teruggegaan naar vier dagen omdat hij het allemaal niet aankon", impliceert dat het MT-lid in kwestie de persoon niet sterk genoeg vindt. Dat is later ook door dit MT-lid bevestigd.

Fragment 7.4.12 onvoldoende gekwalificeerd als adviseur

| transcript | Strategie | Discursief | Toelichting |
|--|----------------------------|---|---|
| T: Nou met deze woorden die hij geeft met ook het werk wat hij laat zien en de energie die hij daarin (.3) de balans die hij daarin zoekt in de energie. Hij is al terug gegaan naar vier dagen omdat hij het allemaal niet aankon, denk ik ja ik vind het wel een risico om hem op een vast contract als <u>adviseur</u> te zetten. | Evaluatie(t) Attributie | Lijst van 3 Script Script Ret argument | Abstracte formulering Deze zinnen lijken zich te oriënteren naar de norm: ruggengraat tonen. T schrijft een aantal voor haar onwenselijke gedragsuitingen van Nick toe aan een eigenschap van Nick (kan niet of wil niet). Dit wordt later bevestigd door R "omdat ze 't een beetje ongemakkelijk vinden" |

| Leerbelemmerende mechanisme(n) | (in)direct effect |
|---|---|
| Het oordeel van T over deze medewerker geeft sturing aan zijn uiting. " <i>Hij is al terug gegaan naar vier dagen</i> " is toetsbaar geformuleerd, maar niet onderzoekbaar. Het woordje "al" wekt de suggestie dat het ongewoon is dat dat in dit stadium van iemands carrière gebeurt. T framet dit als afwijkend van normaal en dat impliceert risico. Dit komt ook naar voren in de attributie " <i>omdat hij het allemaal niet aankon</i> " Ook hierin wordt duidelijk dat de | Er is niemand die een onderzoekende vraag stelt ten aanzien van de achtergrond van de 'energiebalans'. Een aantal mensen bevestigt hetgeen T hier heeft gezegd en oriënteert zich daarbij naar dezelfde norm (ruggengraat tonen). |

¹⁰² De herformulering maakt duidelijk hoe razendsnel mensen hun uiting aanpassen, waarbij dat ook een functie heeft. Die herformulering moet gedaan zijn op een onbewust niveau, omdat het veel te snel gaat voor het bewuste niveau. Hieruit blijkt dat men zich niet bewust is van (een deel van) wat men uit, maar omdat het in het discours wel effect heeft, moet het gebaseerd zijn op tacit knowledge over wat er effectief geacht wordt in die bepaalde context (zie ook paragraaf 7.4.4)

medewerker in zijn gedrag afwijkt van wat de norm is in dit bedrijf.
De energiebalans vervangt het begrip 'risico' (attribute substitution). En het aantal dagen dat hij werkt vervangt het begrip 'energie balans' Het teruggaan naar vier dagen wordt geframed in de vorm van een eigenschap van de medewerker: energiebalans. Hierdoor kan hij het allemaal niet aan, wordt er gezegd. Door de acties van de medewerker te framen als niet overeenkomend met de gemeenschappelijke norm van dit bedrijf (ruggengraat tonen) en dat toe te schrijven aan een eigenschap van de medewerker belemmert de spreker te leren. Doordat de oorzaak is vastgelegd, vermijdt de spreker namelijk dat duidelijk wordt op welke manier de context van deze organisatie bijdraagt aan de niet-gewenste uitkomst. Er zou hier namelijk ook een self fulfilling prophecy gecreëerd kunnen zijn. De medewerker zou kunnen voelen dat er een norm heerst waarin ruggengraat getoond moet worden. De druk die dat oplevert zou hem kunnen belemmeren tot volledige expressie te komen waarmee hij bevestigt niet aan de norm te kunnen voldoen.

De medewerker wordt hier geframed op basis van enkele kenmerken die gekoppeld worden aan de norm risico. De norm risico hoeft niet te worden uitgelegd dus daarmee wordt de argumentatie sterker.

In onderstaande fragment (7.4.13) zit een oorzaak gevolg paradox

Fragment 7.4.13 geen universitair opgeleiden in ondersteunende functie

| transcript | Strategie | Discursief | Toelichting |
|--|------------|--|--|
| S: ik heb een particulier gesprek met hem gevoerd enne ik heb tegen hem gezegd dat dat die ondersteunende rol wij hebben het daar ook over gehad wij ook geloof ik, dat kan ik me van alles bij voorstellen maar dat ik echt (.) niet een bedrijf wil waar we universitair opgeleide mensen voor hun dertigste in een of andere ondersteunende functie uh brengen omdat ze 't een beetje ongemakkelijk vinden. | Attributie | Footing Levendig 3 delen script script Categorie script Vaagheid. | Norm: universitair opgeleide mensen horen niet in een ondersteunende functie |

| Leerbelemmerdende mechanisme(n) | (in)direct effect |
|---|--|
| Hier wordt een tweede eigenschap aangevoerd: universitair opgeleid. De suggestie die hiervan uitgaat is dat universitair opgeleide mensen bepaalde eigenschappen hebben die niet passen bij een ondersteunende rol. Dat is de norm waaraan de medewerker wordt gespiegeld. Omdat de | Ook hier wordt door de rest geen onderzoekende vragen gesteld. |

medewerker niet voldoet aan de norm, maar wel universitair is opgeleid wordt dit toegeschreven aan een persoonlijke eigenschap van hem: 'beetje ongemakkelijk vinden'. Een norm en een eigenschap zijn moeilijk te onderzoeken omdat ze door de meesten worden gezien als vaststaand. Hier worden die twee ook nog via een attributie verbonden met de onwenselijke uitkomst van een ondersteunende rol en daardoor is de mogelijkheid om deze nog te onderzoeken beperkt.

Oriëntatie naar norm: ruggengraat tonen. "beetje ongemakkelijk vinden" wordt gepresenteerd als de oorzaak terwijl het in feite een beschrijving is van een aantal ongewenste acties (niet in de schijnwerpers staan, ondersteunende rol creëren voor zichzelf). Door het te framen als een eigenschap kan S daardoor zijn concept over de medewerker niet testen, want hoe moet hij testen wat de oorzaak is op het moment dat hij deze benoemt in termen van het gevolg? Ook de mogelijke systemische of culturele bijdrage in dit vraagstuk wordt op deze manier niet onderzocht. S kan zo niet leren. Nick zou bijvoorbeeld hoge eisen aan zichzelf kunnen stellen en niet van zichzelf accepteren dat hij die niet waar kan maken en daarom nog niet in de schijnwerpers willen staan.

In fragment 7.4.14 komt de norm ‘ruggengraat tonen’ in botsing met een moraal als ‘zelfbeschikkingsrecht’. De directeur zegt dat het niet wenselijk is als jonge universitaire opgeleide medewerkers hun potentieel ‘onderbenutten’ in een ondersteunende rol (zie fragment 7.4.13 in bijlage 7.2). Een MT-lid zet vraagtekens bij het feit of zij, als bedrijf, dit mogen bepalen voor de ander.

Fragment 7.4.14 onder benutten van universitair potentieel

| transcript | Strategie | Discursief | Toelichting |
|---|------------------------------|---|---|
| S: jaja, nee dat is zeker. Maar even ook misschien om dat te delen als perspectief uh dus dat we twee keer mensen toestaan om uh op hele jonge leeftijd voor het gemak te kiezen. Dat mag best (.) maar niet binnen dit bedrijf. Ik vind dat we mensen moeten uitdagen en uitnodigen om uh nou maximaal maar in ieder geval mensen moeten wel uitgenodigd en uitgedaagder blijven En als je dat niet prettig vindt dan gaat het daarover maar het gaat dan niet over we gaan je potentieel onderbenutten. | Evaluatie(t) Pleidooi | Extreem Uitdrukking contrast Abstract script vocalisatie abstract | S maakt concept nu expliciet Oriëntatie naar norm: ruggegraat tonen 'we' Rekenschap |
| I: even even hoor want we hebben natuurlijk met Laurens een vergelijkbaar traject gehad, dat is een iets andere situatie | | Script 3 delen | I probeert concept te toetsen via casus Laurens. |

| | | | |
|--|-----------|---|---|
| S: zeker | | | |
| I: maar daar heeft uh ik kan het even niet in kosten baten bekijken want ik ken zijn salaris niet, maar daar heeft OWijs wel heel veel plezier aan nu hij op die stoel zit. Dat is dat is echt goed. Als hij daar ook heel veel plezier aan beleeft dan haalt hij misschien wel niet het uiterste uit zijn academische opleiding maar (.3) ja, moeten wij dan zeggen: nee jij mag hie jij mag hier niet tevreden mee zijn. | Evaluatie | script 3 delen Reïficatie Extreem Extreem Script 3 delen. Vocalisatie Vraag=concept | Rekenschap van het feit dat wat hij gaat zeggen niet gebaseerd is op alle feiten OWijs als entiteit I betoogt dat concept S niet passend is. Daarmee bevestig hij de interne validiteit van dat concept I oriënteert zich naar andere norm: 'zelfbeschikking' en bestrijdt daarmee de norm van S over onderbenutting. De normen zelf worden niet onderzocht. We zouden de norm 'zelfbeschikking' ook als een moraal kunnen zien. Daarmee wordt hij nog breder geldig en nog fundamenteeler verbonden met hoe het individu in het leven staat. |
| U: ja en ik zeg I (onduidelijk) I | | | |
| S: I ik ik vind van wel J | | | Bestrijdt de norm van HS vanuit positie |
| U: nou ik heb een vergelijkbare | | | |
| I: jij vindt dat wij dat mogen zeggen? | | | Opnieuw oriëntatie naar norm/moraal 'zelfbeschikking' Er wordt hier de term 'vindt' gebruikt. Dat verwijst naar een positie. Het woord 'mogen' verwijst ook naar het feit dat het hier meer gaat over een moraal dan een norm. |

| Leerbelemmerdende mechanisme(n) | (in)direct effect |
|---|--|
| <p>Het concept van S wordt door hem niet-onderzoekbaar en toetsbaar gepresenteerd. Hij schuift het vanuit een positie naar voren. Het concept impliceert een norm die gaat over "uitgenodigd en uitgedaagd blijven" (zie fragment 7.4.13). Het niet voldoen aan die norm krijgt als kwalificatie: 'kiezen voor het gemak' en 'potentieel onderbenut' Omdat dit concept wordt geuit door middel van abstracties, valt het voor de anderen alleen maar op waarde te schatten als ze zelf invullen wat die abstracties inhouden. Dit kan alleen maar op basis van 'tacit knowledge'. Openlijk toetsen of onderzoeken wat het precies inhoudt 'uitgenodigd en uitgedaagd' te worden is lastig omdat de gehanteerde begrippen abstracties zijn. Want wat is het precies om uitgedaagd te worden en hoe wordt dat zichtbaar?</p> <p>Het feit dat de directeur de wens van de medewerkers voor een ondersteunende rol frameert als</p> | <p>In dit stukje wordt niets opgelost met betrekking tot de inhoud van de rol van universitair opgeleide mensen en ook niet ten aanzien van de houding van het bedrijf tegenover medewerkers die niet binnen de norm vallen. Dit komt daardoor nog een keer terug in het gesprek. Een andere MT-lid geeft aan dat de medewerker niet zelf de keuze moet hebben, maar dat het MT die keuze moet maken, door de anderen een gebrek aan lef te verwijten (zie ook de laatste drie fragmenten in deze paragraaf). I antwoordt vervolgens: <i>"Ik vind het ook helemaal geen bezwaar als iemand een plek kan bezetten, waar wij echt uh veel aan hebben. Waar we dus ook behoefte aan hebben. We moeten geen plek gaan creëren daarvoor want dan wordt het therapeutisch. Maar een plek waar iemand zegt en op die plek voel ik me hartstikke fijn. En ik hoef niet zo nodig recht in de lijn naar senior."</i> Hierin komt weer naar voren dat er geen</p> |

‘kiezen voor het gemak’ en dat te kwalificeren als onwenselijk maakt het moeilijk om de rol van het bedrijf hierin te onderzoeken en kan er door niemand geleerd worden. Een manier om dit impliciet te onderzoeken is door er een situatie naast te leggen die erop lijkt, maar waarin een andere beslissing is genomen. Zo zou kunnen worden afgetaast wat de verschillen zijn en daaruit zou impliciet geleerd kunnen worden wat er verstaan wordt onder ‘kiezen voor het gemak’ en ‘potentieel onderbenutten’. I maakt de vergelijking met de andere medewerker die wel een ondersteunende rol heeft gekregen terwijl hij universitair geschoold is en betoogt dat de organisatie daar veel profijt van heeft. Hij betoogt dit zonder wat hij zegt onderzoekbaar of toetsbaar te maken en bevestigt in de three part structure (3 delen) de norm die door de directeur is neergelegd. Dus aan de ene kant helpt de three part structure hem retorisch om zijn punt duidelijk te maken en tegelijkertijd komt de norm over universitair opgeleid zijn nog minder ter discussie te staan. Hierdoor kan door niemand geleerd worden. Doordat I zijn betoog convergeert naar een breder geldende norm over zelfbeschikking: “moeten wij dan zeggen: nee jij mag hier niet tevreden mee zijn”, vraagt hij min of meer om een positie van de ander ten aanzien van wat de medewerker zelf mag vinden. Daarmee verdwijnt het concept ten aanzien van universitair opgeleid zijn uit het gesprek. Het gaat nu over of we wel iets mogen zeggen of niet (een ethische kwestie). De directeur neemt daar een positie over in. Hij vindt dat ze dit moeten zeggen. Vervolgens verandert I ‘moeten’ in ‘mogen’ en gaat het nog meer over de ethische kant dan over de inhoud. Het wordt hierdoor onmogelijk om te onderzoeken op welke manier de ondersteunende rol van een universitair opgeleide medewerker wenselijk is of niet en welke motivatie er voor de medewerker aan ten grondslag ligt.

duidelijkheid is over het concept over deze medewerker in relatie tot zijn opleiding en rol in het bedrijf. I gebruikt hier een three-part-structure om het bezwaar weg te nemen dat hij het lef niet zou hebben deze medewerker weg te sturen op basis van het feit dat hij dit sneu zou vinden. Ook zijn idee over zelfbeschikking komt hier weer naar boven: “*ik hoef niet zo nodig recht in lijn naar senior*”

In bovenstaand fragment gebeurt iets waaruit blijkt hoe sterk een norm is. S frameet iemand met een universitaire opleiding in een ondersteunende rol als iemand die zijn potentieel onderbenut. En dat hoort niet in dit bedrijf. Hiermee bevestigt hij opnieuw expliciet de norm voor de organisatie. I doet een poging om de norm als niet passend te beschouwen door de norm te spiegelen aan een moraal. Dat is de moraal die we ‘zelfbeschikkingsrecht’ zouden kunnen noemen. I hanteert hier ook het woord ‘tevreden’. Daar gaat de suggestie vanuit dat tevredenheid van de persoon zelf is en niet van de organisatie waar deze voor werkt. I gebruikt eerst het werkwoord ‘moeten’: “*moeten wij dan zeggen: nee jij mag hier niet tevreden mee zijn?*” S geeft aan dat hij vindt dat zij dat inderdaad moeten zeggen. Dan stelt I opnieuw de vraag (waarop hij het antwoord al gehad heeft) maar nu met een lichte herformulering.

‘Moeten’ wordt ‘mogen’: “*jij vindt dat wij dat mogen zeggen?*” ‘Mogen’ suggereert dat de toestemming hiervoor buiten de organisatie ligt. Alsof er een groter wetmatigheid (norm/ moraal) is die voorschrijft of zij zoiets kunnen zeggen of niet.

Fragmenten bij Norm ‘lef tonen’ (7.4.15 t/m 7.4.17)

De derde norm die hier besproken wordt gaat over het verwijt van een MT-lid naar de rest als het gaat over het tonen van lef¹⁰³.

In het gesprek over de vaste aanstelling van de medewerker die in bovenstaande gesprekken ook een rol heeft gespeeld, zegt MT-lid T op een bepaald moment het volgende over medewerker Nick die in zijn ogen onvoldoende functioneert (7.4.15):

Fragment 7.4.15 moeite met iemand laten gaan

| transcript | Strategie | Discursief | Toelichting |
|---|-----------|--|--|
| T: [nee maar even se] Waarom hebben we zo'n moeite om iemand te laten gaan, want ik hoor nu de lijn bij S: ik vind dat hij zelf die keuze moet maken. Ik maar wij hebben toch ook gewoon een keus te maken om iemand vast in [dienst te nemen.] | Evaluatie | Vraag=concept script Vocalisatie script | T wil zeggen 'nee maar even serieus' maar slikt het laatste woord in en presenteert concept als vraag. 'ik hoor nu' → feitelijkheid 'toch ook gewoon' sterke retoriek in script verpakt. Oriëntatie naar de norm: wij horen geen moeite te hebben met mensen te laten gaan, als dat nodig is. |

| Leerbelemmerende mechanisme(n) | (in)direct effect |
|---|--|
| T evalueert met de vraag de rest van het MT en presenteert dat als 'we'. Dat is minder confronterend dan 'jullie' omdat het de verantwoordelijkheid van hen allemaal vertegenwoordigt. "nee maar even serieus" lijkt een uiting van verontwaardiging. De spreker toetst niet direct of anderen dat ook zo ervaren en daarmee kan dit overkomen als een verwijt. Zo wordt het uiteindelijk ook opgevat door een van de anderen die zegt: "ja maar ik geef aan wat ik wil". En als iets wordt opgevat als een verwijt dan induceert dat bij mensen meestal een Model I theory-in-use. wat het nagenoeg onmogelijk maakt nog te onderzoeken in hoeverre dat verwijt geldig is. | Een van de MT-leden verdedigt zich en niemand reageert direct op de beschuldiging. |

In eerste instantie wordt dat 'lef tonen' gepresenteerd in de vorm van 'moeite hebben'. Daarbij wordt dit gegoten in de vraagvorm, maar die vraag wordt geïnterpreteerd als oordeel of verwijt, want niemand gaat inhoudelijk in op het 'moeite hebben'. De norm die hier gehanteerd wordt bestaat uit twee onderdelen. 1. durven en 2. zelf de keuze maken. Op die eerste gaat niemand in, maar voor wat

¹⁰³ Het woord 'lef' wordt ook gebruikt op hun website en wekt de suggestie van een kernwaarde. (Om de privacy te waarborgen, wordt hier geen bronvermelding en citatie gedaan)

betreft die tweede worden er pogingen gedaan te laten zien waarom deze norm of de evaluatie van het MT ten aanzien van deze norm hier niet-passend is. Een van de MT-leden geeft bijvoorbeeld aan wel degelijk uit te spreken wat hij wil en illustreert dat meteen door zijn keuze te expliciteren. Een ander zegt dat er een afspraak gemaakt was over deze medewerker om hem nog even tijd te geven; sinds die afspraak was er pas een maand verstreken. Maar het deel in de norm 'lef tonen' dat gaat over 'durven' wordt niet geadresseerd. Dat is ook heel lastig want niet-durven kan worden beschouwd als de oorzaak - je durft niet daarom doe je het niet - terwijl het hier een kwalificatie is van een mogelijk onwenselijke beslissing over deze medewerker. In de ogen van MT-lid T toont de rest van het MT geen lef terwijl het in zijn ogen toch zo duidelijk als wat is dat Nick onvoldoende functioneert om hem te kunnen behouden.

Het fragment 7.4.16 laat zien dat als het onderwerp niet conceptueel wordt onderzocht, het telkens terug blijft komen en de retoriek er niet minder op wordt. Het MT-lid bedient zich hier van een aantal retorische middelen. Opvallend is dat er in één beurt drie lijsten van 3¹⁰⁴ worden geproduceerd.

Fragment 7.4.16 wie beslist of iemand blijft werken voor OWi's?

| transcript | Strategie | Discursief | Toelichting |
|---|----------------------------|---|--|
| T: I jij bent wel zijn mentor. Met liefde steek ik veel tijd in hem, maar hij vraagt ook heel veel tijd omdat ook minstens vijftig procent van klussen uh hij ruggespraak wil houden over de samenwerking met de adviseur | Evaluatie Evaluatie | Inenting 3 delen Extreem contrast script | Deze tekst heeft als doel te laten zien dat de spreker geen persoonlijk belang heeft bij het laten gaan van deze medewerker, maar dat het ondanks de inspanning van de spreker niet anders kan. |
| ?: ja | | | |
| T: ik ben daar continu (.) Oh nou dan weet je wel Continu aan het inpraten, aan het aanmoedigen, aan het stimuleren Doe dit, verken dat eens, maak dat bespreekbaar. Omdat het voor hem anders niet haalbaar is. Nou dat is dat. En dan denk ik Dan kunnen we hem leuk de keuze laten Wil je Op welke manier wil je bij ons blijven en en doe rustig aan en weet ik het wat en je hoeft niet meteen naar senior door te stromen | Evaluatie(i) | Extreem Lijst van 3 Lijst van 3 script Vaagheid Vaagheid Lijst van 3 | drie lijsten van drie wekt de suggestie dat T er alles aan het gedaan heeft, maar dat het niet vanzelf gaat. rekenschap Dit stukje oriënteert zich weer naar norm: je hoort afscheid te nemen van incapabele mensen. In deze vorm van retoriek stop T zijn twee aannames bij elkaar: nl Nick is niet capabel genoeg en OWi's durft dat niet te zien. |

| Leerbelemmerende mechanisme(n) | (in)direct effect |
|--|---|
| De uitingen van T worden gestuurd door het concept dat de betreffende medewerker niet voldoet. (in de terugkoppelingssessie heeft T dit bevestigd). Dit komt tot uitdrukking in de manier waarop T het | Er wordt nu doorgedaan op 'hem de keuze laten' door te bevestigen dat het MT dat zelf moet doen en er wordt niet ingegaan op de inhoud van wat de spreker heeft gezegd. |

¹⁰⁴ In de retoriek suggereert een lijst van 3 volledigheid (zie bijlage 3)

beeld van deze medewerker schetst, alsof hij veel hulp en sturing nodig heeft omdat het anders niet haalbaar is. De spreker bedient zich hierbij van een retoriek die feitelijkheid suggereert, waardoor het lastig wordt om het subjectieve deel ervan te onderzoeken, want daarmee komt ook de inspanning van de spreker ter discussie gedaan. Nu lijkt het alsof de spreker alles gedaan heeft wat kon en dat dat onvoldoende heeft opgeleverd.

De spreker bedient zich van gesloten redeneringen. Zelfs een te toetsen uitspraak als ‘minstens vijftig procent’ wordt retorisch gebruikt, want het kwantitatieve gegeven erin valt niet te controleren. Zeker niet gezien het feit dat alleen de spreker hier kennis over heeft.

Het ‘niet durven’ wordt hier niet expliciet genoemd, maar wel impliciet omdat het woord keuze weer gebruikt wordt in de vorm “kunnen we hem leuk de keuze laten”. Dit wekt de suggestie dat we dit zelf niet doen of durven, want hoe kun je iemand de keuze laten die op zoveel onderdelen niet goed genoeg functioneert, is er net betoogd.

Dan komt de kwalificatie nog een keer terug, maar nog dwingender geformuleerd.

Fragment 7.4.17 OWijs vindt het moeilijk mensen te laten gaan

| transcript | Strategie | Discursief | Toelichting |
|---|-----------------------|-------------------|--|
| T: L maar het gaat bij mij ook niet over Nick J Dus het lijkt wel of we het heel erg moeilijk vinden om mensen te laten gaan. | Pleidooi Evaluatie | Script Extreem | Opnieuw oriëntatie naar concept: we hebben moeite afscheid te nemen. |
| U: nee | Pleidooi | | |
| T om daar om daar zelf een keuze in te maken om te zeggen 't stopt J En het lijkt of wij dat als OWijs moeilijk vinden J | Evaluatie | Reïfictatie | |

| Leerbelemmerende mechanisme(n) | (in)direct effect |
|---|--|
| Opnieuw beweert de spreker dat de organisatie het moeilijk vindt de medewerker te laten gaan. Nu maakt de spreker het algemener door het niet meer direct te koppelen aan de medewerker, maar aan mensen in het algemeen. Door deze generalisatie wordt het ‘niet laten gaan van mensen’ een eigenschap van de organisatie en zou men zich meer aangesproken kunnen voelen. Hierop komt ook een “nee” van een ander MT-lid. | Niemand reageert direct op het verwijt, alleen maar indirect via een verdediging. Iemand zegt: “ <i>nou nog niet zo heel lang geleden bij die schouw hebben we ook gezegd. Geef ‘m nog even tijd. Dat is nu twee maanden verder, dat nog niet zo lang</i> ” Hiermee wordt gezegd dat de norm die T hier gebruikt niet passend is omdat men nog niet zo lang geleden met elkaar hebben afgesproken hem nog even tijd te geven. Dus de haast van T nu lijkt daarmee niet op zijn plaats. |

Het MT-lid U zegt alleen maar “*nee*”, maar gaat er niet inhoudelijk op in. Voor T is het ‘nee’ onvoldoende teken dat zijn uitspraak over ‘durf’ niet geldig genoeg zou zijn en

komt hij nog een keer met de uitspraak. Aan het eind daarvan wordt er doorheen gepraat en niemand die het op een later moment nog adresseert.

Het risico voor een individueel MT-lid is groot om het deel van de norm dat gaat over 'durven' te adresseren. Om die norm niet-passend te maken, moet er eerst aanneemelijk worden gemaakt dat de medewerker in kwestie goed genoeg functioneert om niet weg te hoeven. Het probleem is echter dat de direct leidinggevende van deze medewerker hetzelfde MT-lid is dat het verwijt van een gebrek aan lef uit. Aangezien T vanuit zijn rol ook beschikt over de meest gedetailleerde informatie met betrekking tot het functioneren, is die weg nagenoeg onmogelijk.

Ook de norm 'ruggengraat tonen' kan hier nog een drempel opwerpen. Als namelijk de norm over het tonen van ruggengraat algemeen geldig is binnen dit MT, ontstaat er hier een probleem. Nu verdedigend reageren op de beschuldiging van het gebrek aan lef, kan alleen door aan te tonen dat de norm niet-passend is. Dit zou binnen de inhoud van die norm kunnen worden opgevat als een gebrek aan lef. Iedereen negeert dus deze beschuldiging, behalve U die alleen maar zegt: "nee" (je hebt ongelijk), maar daarmee niets inhoudelijks toevoegt.

Het uiten van een verwijt dat niet onderzocht of getoetst kan worden op zijn validiteit ontnemt T de mogelijkheid om te zien waar de eigen concepten wellicht niet kloppen en zo te kunnen leren. Daarnaast is overduidelijk dat T niet door wil met de medewerker¹⁰⁵. En juist omdat dit zo duidelijk is, kan het verwijt over te weinig lef door de anderen gemakkelijk worden opgevat als retorisch en in dienst van wat het voor hem gewenste resultaat is. Zo is er geen reden meer om het verwijt serieus te onderzoeken. Het begrip 'lef' wordt daarmee niet geadresseerd en kan daardoor mogelijk in toekomstige gesprekken weer terugkomen.

¹⁰⁵ In de terugkoppeling is dit door T bevestigd.

Bijlage 8 Toestemming deelnemers

Alle deelnemers hebben de door mij gebruikte teksten uit hun eigen organisatie met bijbehorende analyses gemaild gekregen met het verzoek dit te bekijken en mij toestemming te verlenen dit te mogen presenteren in deze dissertatie. Allen hebben hiervoor hun toestemming per mail gegeven.